



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

RAIMUNDO JOSÉ DE PAULA ALBUQUERQUE

ANÁLISE DO PROEJA NO IFCE-CAMPUS FORTALEZA:
POSSIBILIDADES E DIFICULDADES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO

FORTALEZA
2013

RAIMUNDO JOSÉ DE PAULA ALBUQUERQUE

**ANÁLISE DO PROEJA NO IFCE-CAMPUS FORTALEZA:
POSSIBILIDADES E DIFICULDADES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação FAGED, dentro da Linha: Filosofia e sociologia da educação, no eixo: Economia Política, Sociabilidade e Educação.

Orientador: Professor Doutor Enéas de Araújo Arrais Neto.

**FORTALEZA
2013**

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA FONTE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

A 345 a Albuquerque, Raimundo José de Paula

Análise do PROEJA no IFCE-Campus Fortaleza: possibilidades e dificuldades da institucionalização./ Raimundo José de Paula Albuquerque. – Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2013.

Tese – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2013.

Área de concentração: Educação de jovens e adultos

Orientador: Prof. Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto

153 fls.

1. Educação de jovens 2. Educação de adultos 3. PROEJA 4.
Cursos profissionalizantes I. Título

CDD 374.128

RAIMUNDO JOSÉ DE PAULA ALBUQUERQUE

**ANÁLISE DO PROEJA NO IFCE-CAMPUS FORTALEZA:
POSSIBILIDADES E DIFICULDADES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira.

Orientador: Professor Doutor Enéas de Araújo Arrais Neto

Aprovada em ____ / ____ / _____

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto – UFC

Prof. Dra. Tânia Serra Azul Machado Bezerra – UFPI

Prof.^a Dr.^a Elenilce Gomes de Oliveira – IFCE

Prof.^a Dr.^a Antonia de Abreu Sousa – IFCE

Prof. Dr. Odorico de Moraes Eloy da Costa – IPECE

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, fonte de inspiração e amparo nos momentos de dúvida, desânimo e angústia, muito obrigado.

Ao IFCE, pelo empenho em capacitar os seus docentes na busca da melhoria da qualidade do ensino público.

À UFC, em particular à FACED, que possibilitaram a realização do programa de pós-graduação em Educação Brasileira.

À minha companheira, Paula Bernardi Marques e aos meus filhos pelo incentivo e apoio durante essa empreitada.

Ao meu orientador, Professor Doutor Enéas de Araújo Arrais Neto pela precisa orientação acadêmica, pelas indicações bibliográficas, pela lucidez de suas propostas, por sua amizade, paciência e tolerância, meus sinceros agradecimentos.

Aos Professores Doutores Elenilce Gomes de Oliveira, Antonia Abreu, Dante Henrique Moura, Odorico de Moraes Eloy da Costa, Francisco José Lima Sales e Tânia Serra Azul pela participação na Banca Examinadora e pelas contribuições técnicas e científicas para a melhoria do conteúdo desta tese.

Agradeço ainda: aos professores da FACED que, empenhados em assegurar aos discentes capacitações profissionais, viabilizaram esse Doutorado em Educação.

Aos meus colegas, professores do IFCE, que assumiram minhas aulas, possibilitando minha participação no Doutorado. Às amigas e colegas Ana Uchoa e Meryland Bessa pelo prazer da convivência e demonstração de amizade e parceria durante todos os momentos dessa empreitada.

Ao meu bolsista Luiz Wellingson pela paciência, tolerância e ajuda demonstrada durante todo o período do curso.

Às professoras Cláudia Sena e Zulmira Alice, pelo incentivo e apoio à realização deste trabalho.

Aos funcionários da FACED, pelo pronto atendimento às demandas oriundas desse processo formativo.

Aos alunos, colegas nas disciplinas do Doutorado, pela curiosidade, pelas dúvidas e instigação ao estudo.

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta Tese.

RESUMO

A presente tese insere-se na linha Economia Política, Sociabilidade e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, igualmente, integra as produções do grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos do Trabalho (LABOR). Elegemos como objeto de estudo o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no IFCE- campus Fortaleza. O PROEJA, como é mais conhecido, foi instituído no primeiro Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) através do decreto 5478/2005, tendo sido ampliado pelo decreto 5840/2006 de modo a atender também a alunos do ensino fundamental. Referido programa, conforme documento base que orienta sua implantação, destina-se ao resgate e reinserção no sistema escolar brasileiro de milhões de jovens e adultos, possibilitando-lhes acesso à educação profissional na perspectiva de uma formação integral. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como abordagem o Estudo de Caso, usando procedimentos como: análise documental, análise bibliográfica, entrevistas e questionários. Apresenta-se inicialmente como aporte teórico a ontologia marxiana, momento em que se constitui um debate mais denso no campo das relações trabalho e produção no sistema capitalista, tentando fazer uma correlação com o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no âmbito internacional e nacional. Na sequência, apoiando-se no referencial teórico-metodológico do pensamento de Haddad e Di Pierro (2000) fundamenta-se o processo histórico da Educação de Jovens e Adultos, o que nos ofereceu subsídios para compreendermos as relações históricas oriundas de um projeto de resgate do processo educativo deste nível. Outro ponto importante no que diz respeito ao aporte teórico é o debate conceitual sobre educação permanentem que trouxemos à cena Edgar Fourie (1970), comparando com os debates existentes no Brasil. À guisa de considerações, diante do resultado trazido pela pesquisa, advogamos que a escolarização básica como via de habituação do trabalhador, e de forma particular o PROEJA têm uma relevante influencia na relação do processo de educação de jovens e adultos. Contudo, vale ressaltar que no contexto histórico ao trabalhador pobre, desqualificado, o Programa assume a forma apenas de ascensão social com condições de possibilitar acesso aos bens de consumo que o capital produz. Todavia, urge a necessidade de se repensar a execução do Programa de modo a possibilitar seu alinhamento com as orientações previstas em seu documento norteador, gerando efetivamente condições para a realização de uma ação educativa voltada a emancipação humana e não só a reprodução das relações de produção capitalistas.

Palavras Chaves: PROEJA, Educação de jovens e Adultos, Institutos federais.

ABSTRACT

This thesis is part of the online Political Economy, Sociability and Education Program of the Graduation on Brazilian Education from the Federal University in Ceará, also includes the productions of the research group of the Laboratory for the Study of Labor (LABOR). We chose as the object of study the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Mode of Education of Youth and Adults on-campus IFCE Fortaleza. The PROEJA, as it is known, was set up in the first government of President Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) through the decree 5478/2005, having been extended by the decree 5840/2006 with the aim to watch out also the elementary students. This program as the base document that guides its implementation, intended to rescue and reintegrate millions of youth and adults into the Brazilian school system, allowing them access to professional education in the perspective of a full training. This is a qualitative research, and having as the Case of Study approach, taking procedures such as documental analysis, literature reviews, interviews and questionnaires. It presents initially as a theoretical Marxian ontology, when the denser debate is in the field of labor relations and production in the capitalist system, trying to make a correlation with the historical background of Youth and Adults at the international and national fields. Further, relying on the theoretical and methodological thinking of Haddad and Di Pierro (2000) is based on the historical process of Education for Youth and Adults, which offered subsidies in order to understand the historical relationships derived from a rescued project from the educational process at this level. Another important point with regard to the theoretical framework is the conceptual debate on permanent education we brought to the scene from Edgar Fourie (1970), comparing with the existing debates in Brazil. By way of considerations, through the results brought forth by research, we advocate that the basic education as a means of habituation of the worker, and the particular form, PROEJA has a significant influence on the relationship of the education process of young people and adults. However, it is noteworthy that in the historical context to the poor, disqualified working people, the program takes the form only for social conditions to facilitate the access to the goods consumers that the capital produces. However, there is an urgent need to rethink the implementation of the program to enable its alignment with the guidelines set forth in its guiding document, effectively creating conditions for the realization of an educational activity aimed at human emancipation, not just the reproduction of relations of the capitalists productions.

RESUMEN

Esta tesis se basa en la Economía Política, Sociabilidad y Educación del Programa de Pos-Grado en Educación Brasileña de la Universidad Federal del Ceará, que también colabora con las producciones del grupo de pesquisa del Laboratorio de Estudos do Trabalho (LABOR). Hemos elegido como objeto de estudio de este estudio el Programa Nacional de Integración Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de educación de Jóvenes y Adultos en el IFCE - campus Fortaleza. El PROEJA, como se lo conoce, se ha creado en el primer Gobierno del presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) a través del decreto 5478/2005, y se ha ampliado por el decreto 5840/2006 con la finalidad de atender también a alumnos de primaria. Dicho programa, de acuerdo con el documento que rige su implementación, está destinado al rescate y reinserción en las escuelas brasileñas de millones de jóvenes y adultos, y les posibilita acceso a la educación profesional en el ámbito de una formación integral. Esta es una investigación cualitativa, y tiene como enfoque el Estudio de caso, que usa procedimientos como: análisis documental, análisis bibliográfico, entrevistas y encuestas. Se presenta inicialmente como pilar teórico la ontología teórica marxista, momento en el cual se constituye un debate más profundo en el campo de las relaciones de trabajo y producción en el sistema capitalista, con el intento de correlacionar el proceso histórico con la Educación de Jóvenes y Adultos en el ámbito internacional y nacional. En seguida, inspirado en el pensamiento teórico-metodológico de las ideas de Haddad y Di Pierro (2000) se basa en el proceso histórico de la Educación de Jóvenes y Adultos, que ofrece subsidios a fin de comprender las relaciones históricas derivadas de un proyecto de rescate del proceso educativo de este nivel. Otro aspecto importante en relación con el aporte teórico es el debate conceptual sobre educación permanente en el que destacamos a Edgar Fourie (1970), en comparación con los debates existentes en Brasil. Hay de considerarse, a partir de los resultados obtenidos por esta investigación, que defendemos la escolarización básica como medio de habituación del trabajador, y de forma particular el PROEJA tiene una influencia significativa en la relación entre el proceso de educación de jóvenes y adultos. Sin embargo, cabe destacar que en el contexto histórico del trabajador pobre, descalificado, el programa se convierte en forma de ascenso social con condiciones de posibilitar el acceso a bienes de consumo que el capital produce. Aunque hay la necesidad de repensar la aplicación del Programa para que posibilite su sintonía con las directrices establecidas en el documento de orientación, creando condiciones para la realización de una actividad educativa dirigida a la emancipación humana, no sólo la repetición de las relaciones de producción capitalistas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento.
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEB	Câmara de Educação Básica.
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CNI	Confederação Nacional da Indústria.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituto Federal de Ensino Superior.
IFET	Instituto Federal de Educação Tecnológica.
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional.
PEQ/CE	Programa Estadual de Qualificação Profissional
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
MEC	Ministério da Educação.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná.
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
PIB	Produto Interno Bruto
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	Os Caminhos da Pesquisa.....	11
1.2	O Percurso Metodológico.....	18
1.3	O Universo da Pesquisa.....	21
2	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A RELAÇÃO TRABALHO E QUALIFICAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	30
2.1	O Trabalho Alienado e Estranhado.....	31
2.2	O Princípio Educativo do Trabalho e sua Forma Contraditória nas Relações Estranhadas da Sociedade Capitalista.....	33
2.3	Formação Geral e Formação Profissional.....	37
2.4	Sobre a EJA na Sociedade Capitalista.....	40
2.5	A Teoria do Capital Humano e seus Desdobramentos para EJA.....	43
3	O PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA.....	54
3.1	As Novas Demandas da Educação e Qualificação Profissional para Suprir o Mercado de Trabalho.....	55
3.2	A Política Pública de Educação Profissional no Brasil e seus Desdobramentos Históricos.....	58
3.3	O PROEJA: Uma Política de Educação para EJA.....	65
3.4	O PROEJA: Princípios Norteadores.....	80
3.5	O PROEJA: Um marco do conceito de integração?.....	81
4	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE NO CONTEXTO DO PROEJA.....	85
4.1	Gênese Histórica: Da Escola Técnica Federal ao Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia.....	85
4.2	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará – <i>campus</i> Fortaleza: Compromisso Social e Aproximação com o Mercado de Trabalho.....	90
4.3	Conceituando os Cursos no IFCE – <i>campus</i> Fortaleza: Telecomunicação e Refrigeração e Climatização.....	93

5	CONSIDERAÇÕES.....	98
5.1	As Dificuldades Inerentes ao Retorno aos Bancos Escolares.....	99
5.2	O Contexto em que se deu a Implantação do PROEJA no IFCE.....	100
5.3	As Condições Estruturais Disponibilizadas pelo IFCE para o PROEJA.....	103
5.4	Perspectivas e Possibilidades no PROEJA.....	105
6	BIBLIOGRAFIA.....	109
7	APÊNDICE E ANEXOS.....	118
7.1	Apêndice 01 - Sugestões e contribuições para melhoria do PROEJA nos IFES.....	119
7.2	Anexo 01 – Questionário aplicado aos professores, gestores e pedagogos.....	122
7.3	Anexo 02 – Questionário aplicado aos alunos e egressos.....	131
7.4	Anexo 03 – Roteiro das entrevistas aplicadas aos professores, gestores e pedagogos...	138
7.5	Anexo 04 – Entrevistas digitalizadas.....	140

1 INTRODUÇÃO

“[...] A educação não é de nenhum modo o que alguns proclamam que ela seja, pois pretendem introduzi-la na alma, onde ela não está, como alguém que desse a visão a olhos cegos.” (PLATÃO, Alegoria da Caverna, A República, 514-518c).

1.1 Os Caminhos da Pesquisa

No Brasil, parece-nos que as políticas educacionais, mesmo com todo avanço não têm conseguido dar conta da grande dívida social que tem o País com milhões de brasileiros, haja vista o grande contingente de pessoas sem escolaridade, semi-analfabetas ou sem a conclusão da educação básica. Dados do último censo educacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que, em 2010, ano que concerne à educação, mesmo com todo o avanço¹ das políticas públicas nessa área a taxa de abandono foi de 12% no Ensino Fundamental e de 53% no Ensino Médio. Outro dado preocupante no Ensino Médio é o índice de distorção idade-série que em 2002 era de 52%, ou seja, mais da metade dos alunos estava fora da idade prevista para o término de seus estudos na educação básica (IBGE, 2010).

De fato, mesmo com a implantação de programas e projetos, na tentativa de sanar esse déficit de escolarização da população, os números apontam um caminho longo e árduo na perspectiva de elevação escolar em todo o País, visto a necessidade para além do processo formativo levando em consideração situações como: “desigualdade social, a concentração de renda, a má qualidade do ensino, a falta de estrutura física das escolas e a carência de professores para atender a demanda que busca a escola pública.” (CEFET-CE, 2005, p.1).

Corroborando essa análise, o relatório do Ministério da Educação² publicado em junho de 2005, na cidade do México, expõe que um dos grandes problemas é que “os sistemas de ensino parecem perpetuar a desigualdade da sociedade brasileira”. O relatório continua fazendo uma análise de cada nível escolar, por exemplo: o ensino médio é restritivo e sofre de falta de resolubilidade, o ensino técnico e profissional ainda não está ao alcance da grande

¹ Segundo os dados do IBGE, mais de 16 milhões de jovens entre 15 e 24 anos estão atualmente na escola. O avanço mais importante foi no ensino médio, onde houve um crescimento de 3 milhões de matrículas. No ensino superior, onde a expansão se deu pela iniciativa privada, as matrículas cresceram quase 90%. Embora o quadro geral tenha apresentado melhorias expressivas, a situação dos 5.507 municípios brasileiros ainda apresenta enorme diversidade: enquanto muitos acompanharam o avanço do país como um todo, muitos ficaram para trás. Na faixa dos 7 aos 14 anos, o censo de 2000 apontava que 95% das crianças estavam na escola.

² Texto extraído do Relatório sobre o programa brasileiro de Educação de Jovens e Adultos apresentado pelo Ministério da Educação no encontro *South-South Policy Dialogue on Quality Education for Adults and Young People*.

maioria dos jovens, e o ensino superior que conta com ampliação de oferta também não garante a qualidade do ensino.

Como podemos perceber, o “caminho é longo e como é longo o caminho”, e, por ser longo está mais exposto no processo histórico. Estamos querendo dizer com isso que nos anos de mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva a proliferação de políticas públicas, projetos e programas tomou conta da sociedade. Muitos deles já vinham sendo gestados pela cúpula do Partido Trabalhista no chamado **Instituto da Cidadania**³, organização não governamental – ONG criada em 1989, por Lula, agregando intelectuais de todas as áreas, com o objetivo de estudar a realidade brasileira e elaborar propostas para o desenvolvimento do País em todas as áreas. (MERCADANTE, 2010)

Historicamente, Lula assume a Presidência da República efetivamente em 1º de janeiro de 2003, segundo Mercadante (2010, p. 123-124), em meio de “tensões conjunturais nas esferas monetárias e cambiais”. Essa situação acarretou uma necessidade de adequação da máquina administrativa com vistas a dirimir os problemas deixados por governos anteriores. Esse fato fez com que o Governo exercesse especificamente ações para o enfrentamento da crise com políticas restritivas nas áreas monetária e fiscal, que limitaram o crescimento – o Produto Interno Bruto – PIB aumentou apenas 1,15% em 2003 –, mas que possibilitaram a desestabilização então em curso. Referido autor complementa dizendo que, só a partir de 2005, o País ingressaria em um novo ciclo de aceleração do crescimento.

Assim, podemos supor que as políticas sociais, com especificidade as na área da educação, só começaram a ter eco na sociedade a partir de 2005. Em primeiro momento, o Governo tentou estabilizar a economia do País e depois intensificar o foco em políticas públicas sociais. Poderíamos aqui reunir um rol de ações na área de educação encabeçadas pelo governo Lula⁴, todavia não está no escopo da nossa pesquisa. O que pretendemos de modo mais amíúde é olhar para a expansão da rede das escolas técnicas federais, com aprofundamento em programas como o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – **PROEJA**.

³ A ONG produziu um documento chamado **Um Outro Brasil é Possível** que, segundo Mercadante, sintetizava as propostas do partido para o governo Lula e para a superação dos estrangulamentos postos ao desenvolvimento pelo projeto neoliberal. O texto básico foi elaborado por Aloizio Mercadante, Bernard Appy, Gerson Gomes, Guido Mantega, José Graziano da Silva, Marco Aurélio Garcia, Maria da Conceição Tavares, Paulo Singer e Ricardo Carneiro (MERCADANTE, 2010, p. 2).

⁴ Na área da **Educação** podemos reunir os seguintes pontos: universalização e melhoria da educação básica; criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI); criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que, mais do que suprir as limitações operacionais do antigo Plano Nacional de Educação (PNE), enfatizou o papel da política educacional no processo de desenvolvimento econômico e na redução das desigualdades sociais (MERCADANTE, 2010).

O Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA. Criado em 2005, por meio do Decreto 5.478, foi no ano seguinte ampliado pelo Decreto 5.840/2006. De acordo com Mercadante (2010), o Programa é dirigido a jovens acima de 18 anos, sem o ensino médio e sem formação profissional específica. Assim, podem fazer o ensino médio articulado à educação profissional, em cursos oferecidos pelos Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia – IFEs.

No documento base do **PROEJA** (2007), estão expressas as orientações básicas para que a escola consiga trabalhar com esse contingente de jovens e adultos, entre as quais se destacam: o reconhecimento da produção dos saberes da sociedade – incluindo aqueles expressos pelos grupos não hegemônicos e a formação integral, entendida como acesso aos saberes científico-tecnológicos-culturais aliados à formação para o trabalho.

Segundo o documento, a perspectiva principal, em seu sentido *lato*, é propiciar uma formação humana com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, entender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da formação de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007, p.13).

Na esfera da gestão, o Decreto Nº 5.840/2006 definiu que as instituições da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica deveriam destinar, em 2006, o correspondente a 10% das vagas oferecidas em 2005 para o Ensino Médio integrado à educação profissional destinado a jovens acima de 18 anos e adultos que tenham cursado apenas o Ensino Fundamental. O percentual de vagas a ser aplicado nos anos posteriores seria definido por ato do Ministério da Educação – MEC. Apresenta-se como objetivo desse programa a ampliação dos espaços públicos da educação profissional para os adultos dentro de uma estratégia que contribua para a universalização da Educação Básica.

Atendendo a essa determinação, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFET/CE passou a ofertar, em 2006, cursos técnicos de Refrigeração, Mecânica Industrial, Eletrotécnica e Telecomunicações, por apresentarem, historicamente, perspectivas de expansão e desenvolvimento, conseqüentemente, mais possibilidades de absorção de trabalhadores qualificados. Ademais, os profissionais dessas áreas têm mais espaço para ofertar seus serviços de forma autônoma (CEFET/CE, 2005, p.2).

O público que ocorreu ao PROEJA- IFCE foi de pessoas que apresentam uma história de fracasso escolar e de marginalização social. Essa assertiva traz para todas as instituições envolvidas um grande desafio pedagógico, pela filosofia, concepção, ideologia e características próprias da EJA, ou seja, o desafio de garantir a esse segmento social, marginalizado nas esferas socioeconômica e educacional, o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos que lhes possibilitem uma participação mais ativa no mundo produtivo, na política e na cultura (CEFET/CE, 2005).

A aproximação da Rede Federal de Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – EJA tem relação com uma ampla mobilização da sociedade civil, a ampla luta em prol do Estado de direito, articuladas e estimuladas em forma de organizações sociais pela oferta dessa modalidade de ensino. Com efeito, organizações não governamentais, empresas e sindicatos passaram a oferecer programas de EJA. Esses programas enfrentaram o problema da certificação dos alunos, levando-os a que procurassem instituições públicas com autonomia para realizá-la, independentemente dos exames supletivos oferecidos pelos sistemas estaduais de ensino. Em razão da sua natureza jurídica de autarquia, foram predominantemente as escolas técnicas federais – ETs e os CEFETs que assumiram essa função.

Podemos acentuar que tais ações asseguravam avanços no processo de institucionalização da EJA ligada à formação para o trabalho, principalmente porque se tratavam de instituições com tradição na qualificação dos trabalhadores. Mas, também, se deve salientar que o PROEJA se estabelece, mediante decreto, em um cenário complexo e com quase nenhuma experiência dos CEFETs na modalidade de EJA. O desafio se coloca, então, para essas instituições, de realizarem uma prática pedagógica com grupos socioculturais e etários até então não experienciados (FERREIRA, RAGGI, RESENDE, 2007).

O grau de complexidade da EJA deve ser apontado, sobretudo, por se tratar de processos formativos diretamente relacionados a pessoas que estão à margem da sociedade, em uma conjuntura histórica assentada no modelo de desenvolvimento econômico dependente, agravado pelo desemprego e condições precárias de trabalho em contexto de políticas fundamentadas na ideia de exploração da produtividade do trabalho. Aliada às condições históricas do atual processo de globalização econômica^{3,1}, a educação de jovens e

adultos passa por uma mudança conceitual com a Lei Nº 9.394/96, como modalidade educacional com características próprias e não mais com caráter de suplência⁵. (IDEM).

Para que o PROEJA constitua de fato uma política pública consistente, é preciso firmar a concepção de que educação é um direito de todos e ela pode contribuir para a integração sociolaboral dos sujeitos historicamente marginalizados da sociedade. Isso implica não se limitar ao mínimo definido pela legislação e trabalhar na formulação de um projeto pedagógico realmente significativo para os jovens e adultos trabalhadores (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

A oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio é fundamental para a formação social desses estudantes como sujeitos histórico-sociais, para o atendimento às suas expectativas de conseguirem um trabalho assalariado ou como autônomo através da organização de microempresas ou mesmo um trabalho informal. Até que ponto, no entanto, os alunos conseguem atender a essas expectativas por meio desta formação integrada? Essas são as expectativas presentes nas políticas, mas quem são os sujeitos que demandam a educação de jovens e adultos? Quais suas expectativas com as promessas dessa modalidade de ensino e como estas se concretizam?

Arroyo (1997) aponta a necessidade de pesquisas que abordem essa problemática no ângulo do reconhecimento da vulnerabilidade dos jovens e adultos populares e que a EJA ocorre no contexto em que “estamos em tempo em que as velhas polaridades se distanciam e se configuram, cada vez mais, com marcas e traços específicos, mais próprios.” (p. 2).

De certo que estudar um programa dessa envergadura como diz Hobsbawm (1998, p. 32), é dar “o sentido do passado como uma continuidade coletiva de experiências”. Quando pensamos em todas essas questões que não estão apenas no plano da educação, pensamos também em nossa trajetória de vida que muito tem relação com a dura disputa pelo direito à educação desses jovens e adultos; quem sabe, seja esse o fator principal do nosso envolvimento com o tema. Somos filho desse dualismo escolar, filho de uma época que, de fato quem tinha origem de uma família humilde do interior do Estado do Ceará como nós, a única possibilidade era aprender uma profissão com o vislumbre de um dia entrar em uma **Escola Técnica Federal**, já que a Universidade era uma utopia.

3.1 É um fenômeno gerado pela necessidade da dinâmica do capitalismo de formar uma aldeia global que permita maiores mercados para os países centrais (ditos desenvolvidos) cujos mercados internos já estão saturados. (Wikipédia)

⁵ De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 117) a Suplência tinha como objetivo: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adulto que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” através de cursos e exames legalizados pela Lei Nº 5.692/71, artigo 22, a.

Como diz Manuel Bandeira em seu poema *A vida assim nos afeiçoa*, “Há mais horas que marcam fundo.../ Feitas, em cada um de nós/ De eternidade de segundos, / Cujas saudades extingue a voz./ E a vida vai tecendo laços./ Quase impossíveis de romper/ Tudo que amamos são pedaços/ Vivos do nosso próprio ser”. De fato a vida foi tecendo laços passamos no vestibular para Engenharia Elétrica na Universidade Federal do Ceará e logo depois já exercíamos o cargo de professor da antiga Escola Técnica. Assim iniciamos o contato com alunos que buscavam a profissionalização como uma forma de ascensão social.

Ao longo desses anos de trabalho, presenciamos inúmeros projetos na área de profissionalização de jovens e adultos, como também a implantação do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará, de forma que esse caminho nos impulsionou a refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos, não só no espaço educacional, mas também com o construto de uma identidade muito particular.

A pesquisa na área de EJA não é uma discussão categorial nova. Podemos até enfocá-las sob uma linha temporal representativa.

- 1. Entre as décadas de 1970 e 1980** – quando a Educação de Jovens e Adultos estava mais voltada para o processo de alfabetização. Nesses anos, a produção de Paulo Freire com *Educação como Prática da Liberdade* (1967), *Pedagogia do Oprimido* (1970), *Educação e Mudança* (1979) e *A Importância do Ato de Ler* (1982). Partindo dessas publicações, muitas pesquisas foram surgindo nessa área, podemos citar ainda na década de 1970, a de Vanilda Paiva, com o livro *Educação Popular e Educação de Adultos* (1973), a de Celso de Rui Beiseigel, com o *Estado e Educação Popular* (1974), de modo que o enraizamento desses estudos deu frutos em inúmeras dissertações e teses;
- 2. Pós-década de 1990** – com importantes acontecimentos como a redemocratização da sociedade brasileira tendo como princípio legítimo a Constituição de 1988, a área de EJA passou a abarcar estudos categoriais novos. Nos finais da década de 1980 dos nos anos 1990, a educação de adultos tornou-se um direito legal amparado não só por documentos, como a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE). Nessa fase, os estudos e pesquisas sobre EJA ampliaram seu raio de ação, pois era importante constituir a identidade desse nível educacional: quem eram os sujeitos que davam voz a essa modalidade educativa? Que cultura trazia? A Educação de Jovens e Adultos constituía-se, na década de 1990, um apanhado da cultura

dos povos do sertão, dos povoados ribeirinhos da Amazônia, dos homens do mar, dos trabalhadores de fábricas e muitos que foram ao longo da sua vida sendo excluídos do processo educativo. Passamos assim a redescobrir a EJA em todo País por meio de autores como Maria Clara Di Pierro e Sérgio Haddad, com publicações acadêmicas em revistas e livros.

Em certo sentido, fazemos parte dessa história que nos propomos pesquisar, não só o retorno de investimentos por via de programas como o PROEJA, também constituída por esses cursos na perspectiva dos sujeitos que dele usufruem. Para tanto, esta tese terá como núcleo central um estudo sobre o programa de integração da Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE – *campus* de Fortaleza, analisando os impactos dessa política na elevação da escolaridade, dos jovens e adultos participantes do PROEJA.

Ante o exposto, a pesquisa expressa preocupação em torno do desvelamento das seguintes questões como: Qual a política do Governo Federal, a partir dos anos 2000, para atendimento educacional aos jovens e adultos, aliados do sistema educacional brasileiro? Quais legislações educacionais amparam o PROEJA? Em que contexto ocorreu a implantação do PROEJA no IFCE? Como o IFCE atende as peculiaridades da Educação de Jovens e Adultos? Qual a percepção desse programa por parte dos alunos, professores e gestores do PROEJA no IFCE? Nesse sentido, identificamos como objetivo geral dessa pesquisa, “Analisar o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA no IFCE *campus* Fortaleza.”

Para a elucidação do objetivo geral acima apresentado, identificamos a necessidade de analisar a relação trabalho, Educação e qualificação profissional no contexto do PROEJA; Explicitar o contexto em que se deu a implantação do PROEJA no IFCE, com suas implicações; Identificar as condições estruturais disponibilizadas pelo IFCE para o PROEJA; Analisar as perspectivas dos alunos do PROEJA no IFCE, que apresentamos como objetivos específicos traçados para a pesquisa.

Nesta pesquisa procuramos elucidar as questões que envolvem o PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE; mais especificamente, procuramos compreender e analisar o fazer do IFCE nesta ação, com o objetivo de explicitar informações que possam trazer melhorias ao programa no âmbito institucional. Aqui descobrimos a relevância desse estudo. Apesar da pesquisa na área de EJA ao longo dos anos

ter proliferado nas mais variadas vertentes, compreendemos que o nosso trabalho faz parte de um movimento que busca reaver no âmbito local a identidade desse nível educacional.

1.2 O Percorso Metodológico

É partindo desse sentido de fortalecimento de identidade que é definida a natureza da pesquisa, sua classificação quanto aos meios e aos fins, o local onde a busca será realizada, bem como os instrumentais utilizados para a coleta de dados, tabulação e análise dos resultados. Dessa forma, o desafio é “deixar-se levar atentamente, pelo rumo dos acontecimentos e, nesse fluxo, construir territórios de sentido” (DIOGENES 1998).

O trabalho científico, na percepção de Frigotto (2011), compreende três aspectos: o primeiro é questão metodológica, aspecto esse que diferencia o conhecimento científico de outras formas de conhecimento; o segundo ponto refere-se aos aspectos formais associados ao trabalho científico, que tem forma própria de apresentação e que deve ser exibido e avaliado por uma banca de especialistas para que, caso aprovado, possa ser reconhecido como tal; o terceiro e último é a relevância social. Assim, aquele autor defende a ideia de que o trabalho científico deve-se justificar como importante para o crescimento da ciência e por consequência, ser socialmente relevante.

Corroborando essa discussão Demo, *apud* Silva (2001, p. 16) destaca que o trabalho científico “é avaliado por sua qualidade política e por sua qualidade formal”. Qualidade política é princípio que se refere fundamentalmente aos conteúdos, aos fins e à substância do trabalho científico. Qualidade formal diz respeito aos meios e formas usados na produção do trabalho. Refere-se ao domínio de técnicas de coleta e interpretação de dados, manipulação de fontes de informação, conhecimento demonstrado na apresentação do referencial teórico e expressão escrita ou oral em conformidade com os ritos acadêmicos. Assim supondo, entendemos que a qualidade política da pesquisa nos leva a um intenso movimento, um movimento de “totalidade”⁶ dos aspectos e dos fatos (KOSIK, 1976).

Segundo essa visão, o pesquisador é um “indivíduo histórico”, na perspectiva de edificar a sua história como um ser que de forma simbólica tece uma fina costura entre a teoria descrita pela ciência e o real objetivado na prática. A pesquisa não é um ato

⁶ No entendimento de Kosik (1976, p. 35), a totalidade significa “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido.”

desvinculado de nossas paixões, dos nossos desejos ou de nossa seriedade como pessoas que vivem em uma sociedade humana e, por isso, têm responsabilidades com o seu semelhante.

Nesse percurso de busca do conhecimento, aprendemos que o objeto investigado é que nos indica o melhor caminho para conhecê-lo. Cabe ao pesquisador, ao definir sua estratégia de pesquisa, identificar qual a abordagem mais apropriada para desvendar o conhecimento pretendido. Uma das situações que também nos pareceu clara é que a apresentação do tema e do problema, bem como a de nossos objetivos, traz consigo, como parte constituinte nossa concepção de mundo e sinaliza a opção metodológica que foi sendo tecida.

Decerto não basta indicarmos qual a natureza da pesquisa – se estudo de caso, trabalho de amostra, estudo comparativo, estudo histórico, revisão bibliográfica etc. - sobretudo, é essencial apontarmos de onde estamos analisando o objeto, com base em que concepção de mundo construímos o conhecimento sobre ele, pois, segundo Kosik (1995, p. 33), “toda teoria do conhecimento se apóia, implícita ou explicitamente, sobre uma determinada teoria da realidade e pressupõe uma determinada concepção da realidade mesma”. Assim, entendemos que nessa pesquisa muitas das concepções a respeito da educação têm como referência a nossa concepção de educação, que, por ventura, está atrelada as nossas experiências de vida.

Na conceituação teórica, de um modo geral, as abordagens adotadas para enfrentar o objeto de pesquisa, caracterizam a pesquisa como quantitativa, ou qualitativa. Defini-se de acordo com Silva (2001, p.20), como pesquisa quantitativa aquela que “considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las.” Pesquisa qualitativa é aquela em que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”

Nessa pesquisa usamos tanto aspectos da abordagem quantitativa quanto da abordagem qualitativa. Essa decisão está associada à estratégia adotada para o desvelamento do objeto. Nesse sentido, usamos técnicas de pesquisa como questionários e entrevistas tendo esse material sido analisado por categorias, o que possibilitou a descoberta de pontos convergentes. Essa fase da pesquisa serviu para identificar, por análise de conteúdo, as questões que mais foram lembradas pelos entrevistados que responderam aos questionários e que participaram das entrevistas. Essas abordagens iniciais, e para nós exploratórias e indicativas, certamente adotam técnicas utilizadas em pesquisas quantitativas, podendo a ocasião ser classificada como tal.

No segundo momento, esse material foi comparado com outras informações colhidas durante a pesquisa em si, e, após esse momento, confrontada. Este trabalho levou a retornar inúmeras vezes ao local onde ocorriam os fatos para o confronto das informações com a realidade vivenciada no PROEJA.

Nesse aspecto, a pesquisa assume papel preponderantemente qualitativo, e isso é que consideramos principal nessa categorização, pois, se adotamos uma abordagem inicial quantitativa, essa serviu para produzir informações que passaram pelo crivo da qualidade, e só após essa avaliação, utilizada principalmente no momento das análises, é que foram possíveis as conclusões a que chegamos nesta tese.

Para compreensão do PROEJA no IFCE *campus* de Fortaleza, escolhemos o estudo de caso como opção que nos subsidiará entender o universo pesquisado. Yin (1990, p.84) caracteriza o estudo de caso como uma forma de se fazer pesquisa social empírica, ao se investigar um fenômeno atual no contexto de vida real, em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos e na situação em que múltiplas fontes de evidência são usadas. Complementando essa mesma linha de pensamento, Bogdan (1994), expõe que o estudo de caso pode ser apresentado como um funil, no qual todas as possibilidades se encontram em uma superfície visível, e à medida que se vai conhecendo o tema de estudo, os planos são modificados e as estratégias de pesquisa selecionadas.

Partindo do estudo de caso, escolhemos como técnica de pesquisa trabalhar com questionários e entrevistas. É relevante salientar que os questionários nos serviram *a priori* para traçar um perfil a respeito dos sujeitos pesquisados, dando uma contribuição para o momento das entrevistas. Convencionalmente, a entrevista é considerada como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto” (LAKATOS, 1993, p. 195). Como a nossa intenção foi analisar os impactos da política do PROEJA no IFCE *campus* de Fortaleza, a técnica de aplicação de questionários e entrevistas nos possibilitou a clareza da observação no que diz respeito à compreensão do sujeito/pesquisador com o objeto circunstanciado historicamente nesse processo de aprendizagem e formação humana.

Assim sendo, a apropriação teórico-prática do objeto se assenta na compreensão de que este é um fenômeno histórico que compõe uma totalidade representada na relação e mediação do todo com as partes e das partes como o todo, alavancado por contradições que perpassam o conjunto das relações sociais, mas não definitivamente determinado, podendo, portanto, ser reconstituído.

1.3 O Universo da Pesquisa

Este estudo foi desenvolvido no período de janeiro de 2009 a dezembro de 2011, nos dois cursos do PROEJA, sendo um de Telecomunicações e outro de Refrigeração e Climatização no IFCE, no *campus* de Fortaleza, situado na avenida 13 de Maio, 2298, no bairro do Benfica, Fortaleza – Ceará.

A pesquisa contou com a colaboração de alunos, professores, pedagogos e gestores do IFCE em um total de 40 participantes, dos quais 24 eram servidores da instituição e o restante, em número de 16, eram alunos dos dois cursos de EJA no IFCE. Os questionários e as entrevistas foram aplicados à seguinte clientela:

1. Gestores – sete pesquisados. Nessa perspectiva, procuramos visualizar de forma macro o processo da gestão ao qual o PROEJA no Ceará está submetido;
2. Pedagogos – Seis pesquisados.
3. Professores – Onze pesquisados.
4. Alunos – dezesseis pesquisados, sendo dez do curso de Refrigeração e Climatização e seis de Telecomunicações.

Os instrumentos utilizados na pesquisa de campo para a coleta de dados servem para compor o conjunto de reflexões tecidas sobre as categorias educação, formação profissional e política pública.

A pesquisa foi realizada no contexto mais próximo possível daquele que se constitui o *locus* do estudo, no caso, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, nas áreas em que estão situados os cursos de Telecomunicação e Refrigeração e climatização.

Entre os vários elementos possíveis de utilização para a coleta de dados optamos pela utilização de questionários semiestruturados, entrevistas e observação, (apêndices 1, 2 e 3). Tais instrumentos permitiram aos participantes que descrevessem suas experiências e percepções sobre o objeto, bem como a possibilidade de colher outros aspectos não explícitos no roteiro estabelecido. Cabe ressaltar que as perguntas iniciais, consideradas gerais, tiveram como finalidade nos oferecer informações sobre as características do grupo pesquisado,

envolvendo gestores, professores, pedagogos e alunos⁷ do IFCE; todas as entrevistas foram gravadas, após autorização dos entrevistados.

A utilização de vários elementos para coleta de informações associou-se ao tipo de informação requerida, pois, se em alguns momentos as entrevistas apresentavam as informações desejadas, já para outras questões os questionários demonstravam melhores resultados, enquanto, em alguns momentos, a observação mostrou-se mais eficiente. Em todo caso, a obtenção de informação por diversos níveis de apropriação dos vários instrumentais, possibilitou um maior confronto entre essas informações, contribuindo para uma análise mais apurada dos indicadores escolhidos.

Dessa forma, conseguimos envolver um número significativo de gestores, professores, pedagogos e alunos e consideramos este fato deveras importante, pois experimentamos mais firmemente nossa atitude de pesquisador, experienciando nas atitudes ou posições diante das pessoas, no caso, objeto da nossa investigação. O mais interessante foi o percurso que fizemos indo do abstrato ao concreto. Aqui também pode ser dito que vivemos nossos conflitos investigativos, permeados pela ansiedade, descobertas, dúvidas e muitas incertezas diante do que a realidade explica. Tal situação nos remete para outras reflexões e provocações e fortalece a certeza de que o ato de conhecer é um constante exercício de inquietação e de junção da teoria com a prática.

É importante registrar o fato de que não tivemos grandes dificuldades para fazer a pesquisa. Acredito que isso decorra do nosso envolvimento com o IFCE, professor do quadro permanente da Instituição. Conseguimos realizar a coleta de dados de forma tranquila e agradável. A facilidade de acesso aos dados nos favoreceu na tessitura da compreensão dos limites e das possibilidades da política empreendida no âmbito do IFCE.

Os entrevistados que fazem parte do grupo gestor também responderam ao questionário e estão vinculados diretamente ao ensino e tem relação com o PROEJA, é o que retrata o quadro 1. O mesmo parece uma caracterização geral dos gestores pesquisados.

⁷ Todos os participantes da pesquisa serão referidos por nome de plantas brasileiras.

Quadro 1 – Caracterização dos Dirigentes/Administrativos do IFCE

Dirigentes/ Administrativos	Tempo de Atuação/IFCE	Curso Superior	Pós-Graduação	Atividades Exercidas no IFCE/ Função
Ipê	Entre 20 e 30 anos.	Eng. elétrica	Mestrado	Direção de ensino
Lobeira	Entre 20 e 30 anos.	Serviço Social e Ciência Econômicas	Mestrado	Direção de ensino
Marmelo do Campo	Entre 10 e 20 anos.	Curso técnico em Eletrotécnica.	-	Chefia de departamento
Mulungu	Entre 20 e 30 anos.	Eng.Elétrica	Mestrado	Professor
Louveira	Entre 10 e 20 anos.	Licenciatura em Matemática.	Mestrado	Chefia de departamento
Monjoleiro	Entre 10 e 20 anos.	Eng. Mecânica	Doutor	Professor/Coordenador
Mutamba	Mais de 30 anos.	Mecânica/ Técnico	-	Direção geral

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa feita no IFCE.

Os sete gestores participantes da pesquisa já trabalhavam no IFCE há bastante tempo, sendo que três a mais dez anos; três a mais de vinte anos e um acima dos trinta anos, estando estes exercendo atividades de docência ou em gestão/administrativa desse grupo, seis com ensino superior e um com o ensino médio e curso técnico. Do grupo, quatro tem mestrado e um possui diploma de doutorado.

Os entrevistados que fazem parte do grupo de pedagogos do IFCE, *campus* de Fortaleza, também responderam ao questionário e têm relação com o PROEJA. O quadro 02 traz a caracterização geral dos seis pedagogos pesquisados.

O quadro 2 fornece uma caracterização geral dos pedagogos pesquisados.

Quadro 2 – Caracterização dos pedagogos do IFCE que atuam no PROEJA

Pedagogo	Tempo de Atuação/IFCE	Curso Superior	Pós-Graduação	Atividades Exercidas no IFCE/ Função
Jaboticaba Sabará	Entre 20 e 30 anos.	Pedagogia	Mestrado	Coordenadoria técnico-pedagógica.
Jiquiri-mimosá	- 10 anos	Pedagogia	-	Pedagoga/ CTP
Murici do Cerrado	Entre 10 e 20 anos.	Educação	Mestrado	Cord. pedagógica
Ateleia	Entre 20 e 30 anos	Pedagogia	Mestrado	Coord. Técnica pedagógica
Tarumã	Entre 10 e 20 anos.	Pedagogia	Mestrado	Coord. Técnica pedagógica
Tapia	- 10 anos.	Pedagogia	Mestrado	Pedagoga CTP

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados na pesquisa feita no IFCE.

Os pedagogos têm sua atuação na Coordenadoria Técnico-Pedagógica do IFCE, pois não existe coordenadoria do PROEJA. Estes profissionais atendem as demandas de todo o *campus*, sendo que três estão envolvidos diretamente na condução do programa. Todo o grupo tem formação pedagógica e nível superior e cinco com mestrado concluído na área específica que atua, ou seja, Ciências Humanas e pertencentes ao quadro efetivo da Instituição. Apenas dois têm menos de dez anos de trabalho no IFCE. É uma equipe com vasta experiência no campo pedagógico, valendo ressaltar que quatro integrantes estão cursando doutorado.

Os entrevistados que fazem parte do grupo de professores do IFCE, *campus* de Fortaleza, também responderam ao questionário e atuam diretamente no PROEJA. O quadro 3 apresenta uma caracterização geral de onze professores que lecionam no programa nos dois cursos, Telecomunicações e Refrigeração e Climatização.

O quadro 3 fornece uma caracterização geral do grupo de professores pesquisados.

Quadro 3 – Caracterização dos professores do IFCE que atuam no PROEJA

Professor	Tempo de Atuação/IFCE	Curso Superior	Pós-Graduação	Atividades Exercidas no IFCE/ Função
Pau-Brasil	- 10 anos	Eng.Elétrica	Especialização.	Professor
Palmito Juçara	Entre 20 e 30 anos.	Eng. de pesca e esquema II	Mestrado	Professor
Leiteiro	Entre 20 e 30 anos.	Eng. Elétrica	Mestrado	Professor
Jacarandá	Entre 10 e 20 anos.	Ciências Sociais	-	Professor
Jabota	+ 30 anos	Eng. Elétrica	Mestrado	Professor
Juazeiro	Entre 20 e 30 anos.	Geografia e Geologia		Professor
Juquiri	Entre 20 e 30 anos.	Eng. Elétrica	Mestrado	Professor
Tucaneiro	Entre 20 e 30 anos.	Eng. Elétrica		Professor
Paineira Rosa	Entre 10 e 20 anos.	Licenciatura em Matemática	Mestrado	Professor
Timbó	Mais de 30 anos.	Mecânica/ Técnico.	-	Professor
Taruna	Entre 10 e 20 anos.	Eng. Mecânica	Doutor	Professor

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa feita no IFCE.

Do grupo de professores que trabalha nos dois cursos do PROEJA, Telecomunicações e Refrigeração, participantes da pesquisa, num total de 11, dez tem formação superior, um tem apenas o ensino médio e o curso técnico de Mecânica, seis são engenheiros, um licenciado em Matemática, um em Geografia e Geologia e um em ciências sociais. É importante dizer que cinco são mestres, um é doutor, um é especialista. O tempo de atuação no IFCE, predominante, é de mais de dez anos no magistério e todos pertencem ao quadro de professores efetivos da Instituição, com notável conhecimento na área de formação profissional, sendo que todos têm experiência com o ensino médio integrado.

Os alunos entrevistados, matriculados no IFCE, *campus* de Fortaleza, pertencem aos cursos de Telecomunicações e Refrigeração e climatização na modalidade PROEJA, que também responderam ao questionário, num total de dezesseis. A tabela 1 explica uma caracterização geral dos alunos.

Tabela 1 – Caracterização dos alunos pesquisados no PROEJA

Alunos	Faixa Etária	Gênero F M	Curso/Refrigeração /climatização	Curso/ Telecomunicações	Exerce atividade Profissional	Tem ligação com o curso?
Mangaba	24	F		X	X	Sim
Mangueira	23	F		X		Não
Mogno	23	M		X	X	Não
Copaíba	30	F		X	X	Não
Vermelhão	48	M		X	X	Sim
Sombreiro	24	M		X	X	Sim
Sucupira	26	M	X		X	Não
Tataré	38	M	X			Sim
Pequi	33	M	X		X	Não
Bacupari	29	M	X		X	Sim
Caryocar brasiliensis	37	M	X		X	Não
Triplaris	32	M	X		X	Sim
Congonha	22	M	X		X	Sim
Arruda	48	M	X		X	Não
Tocoyena Laranja	33	F	X			Não
Cansanção	56	M	X		X	Sim

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa feita no IFCE.

Os alunos, participantes da pesquisa, totalizaram 16, sendo dez do curso de Refrigeração e Climatização e seis do curso de Telecomunicações, quatro do sexo feminino, doze do sexo masculino, com idades entre 23 e 56 anos. Treze alunos estão trabalhando, e desses, oito desempenham atividades na área do curso em que estudam. Esse total de 16 representa a quantidade de alunos que aceitaram voluntariamente participar dessa pesquisa, embora esta tenha sido apresentada ao conjunto dos alunos que à época frequentavam os cursos do PROEJA no IFCE

Esta etapa da pesquisa proporcionou muitas reflexões, tanto para nós professores, gestores e pesquisador, que têm sua vida entrelaçada com o IFCE, quanto para os sujeitos participantes da pesquisa, haja vista o que está expresso nas falas das situações vividas no PROEJA. São expressões de sentimentos sobre a instituição e sua participação como executores ou alunos desse programa.

Os questionários e as entrevistas foram aplicados no IFCE, com os alunos, em parte de turno de aula, momento utilizado para expor os objetivos da pesquisa e apresentar o questionário, o roteiro de entrevista e agradecer a participação, pois os alunos participantes da pesquisa foram voluntários – anteriormente passamos nas salas de aula e solicitamos a participação. Em relação aos demais participantes, estes foram escolhidos pelo grau de envolvimento com o PROEJA. Após identificar esses sujeitos, foi esclarecido os objetivos da

pesquisa sendo-lhe enviados os questionários, tendo-se marcado os dias para recebê-lo e gravar as entrevistas.

Assim sendo, buscamos trabalhar articuladamente os aspectos qualitativos e quantitativos, necessitando, para isso, por parte do pesquisador coerência científica, posição crítica, flexível e aberta para aprofundar as relações entre os dados quantitativos, aparentemente neutros, exatos e suas significações e ressignificações presentes nos dados qualitativos.

Outro ponto relevante ao longo do nosso trabalho, foi que desde a decisão de abordagem e tratamento do nosso objeto, foi necessária a análise de documentos. Primeiro, relativos à elaboração histórica da EJA no Brasil, e, segundo, a implantação e fundamentação do PROEJA no IFCE *campus* de Fortaleza. Assim nos subsidiamos de materiais como: livros com informações sobre a educação de jovens e adultos, com aspectos relacionados à educação integral e sobre educação profissional; portarias, regimento interno, manuais de procedimentos e legislação pertinente ao IFCE – *campus* de Fortaleza, relatórios pertinentes às conferências nacionais e internacionais sobre EJA, principalmente a partir da década de 1990; documento-base de implantação do PROEJA do Ministério da Educação, dentre outros materiais.

De acordo com Cellard (2008, p.295), o uso do documento em pesquisa deve ser apreciado e valorizado, pois a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais, porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. O autor continua expondo que o uso de documentos em pesquisa permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de pessoas, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. Partindo dessa perspectiva, Ludke e André (1986, p. 48), acrescentam que “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais afundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e termos sistematicamente silenciados.” Decerto, nesse sentido, é que propomos a leitura e análise dos documentos do PROEJA. Urge dar voz aos silenciados.

Assim, a nossa síntese de um longo caminho como vai chamar toda a construção dessa tese apresentamos o roteiro de pesquisa.

A Introdução. Tem como objetivo apresentar os alicerces da caminhada dessa tese. Para, tanto sua arquitetura ancora-se na formulação de uma síntese histórica do processo

de pesquisa. Nesse sentido, recuperamos de forma breve o projeto inicial de tese deixando claro nosso objeto de pesquisa, o **PROEJA**, no contexto nacional e suas ramificações em âmbito local. Nesse quadro, procuramos de forma sucinta apresentar também a opção teórica em que está ancorado o PROEJA, herdeiro de conceitos que permearam a educação desde a década de 1960 com a proposta de **Educação Permanente**, até os anos atuais, com o conceito de **Educação ao Longo de Toda a Vida**. Para finalizar, indicamos o caminho metodológico, explicitando o tipo de pesquisa e, em consequência, os instrumentos de análise do nosso objeto.

O Segundo Capítulo – é o alicerce teórico no qual esta tese se assenta. Constitui o primeiro momento de um amplo debate sobre o conceito de trabalho apenas como atividade de produção da subsistência material, destituído de seu sentido ontológico na formação do ser social, sendo nesta forma impossível evitar suas contradições quando postas a uma análise além do pensamento comum. É fundante recordar que esse debate está ancorado na concepção marxista de trabalho, que no âmago de suas reflexões esta atividade ocorre sob relações estranhadas, partindo da relação entre o trabalhador e os objetos produzidos, na qual os frutos do trabalho não pertencem ao trabalhador, da mesma forma que o ato de produzir também lhe é estranho e se encontra fora de seu controle. Esse primeiro momento se constituiu de um debate mais denso no campo marxista, tentando fazer uma correlação com o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no âmbito internacional e nacional. Costurado a essa discussão em outro momento, procuramos deixar claro que da década de 1960 até os dias atuais a EJA foi conduzida por conceitos ideologizantes que permearam todo o debate das políticas públicas da área social. Assim apresentam-se conceitos como o de **Educação Permanente** e **Educação para Toda a Vida**. Procuramos, neste capítulo, evidenciar a passagem de um conceito ao outro levando em consideração as transformações sociais/mundiais no campo produtivo e suas conseqüências na área da educação. Destacam-se, nesse momento, a análise histórica da CONFINTEAS e, conseqüentemente, os desdobramentos na política educacional de EJA.

O Terceiro Capítulo – segue o fio condutor da arquitetura anterior, assumindo como propósito traçar o painel estrutural do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – **PROEJA**. O mural inicia-se realçando os elementos essenciais de compreensão do complexo arcabouço teórico em que o programa foi gestado, enfatizando as correntes pedagógicas que ganharam destaque no momento de sua institucionalização. Em seguida, trazemos o aparato legal do programa e, por último, o arcabouço estrutural pedagógico que se refere às concepções,

diretrizes, objetivos e as estratégias de implementação e execução do programa. Para a condução desse capítulo amparamo-nos no documento base do PROEJA (2007), tentando dar visibilidade ao Programa como política pública para a área de educação de jovens e adultos.

O Quarto Capítulo – é o momento de um mergulho mais profundo no espaço do PROEJA que tem como ponto de partida e chegada o IFCE-campus Fortaleza. Nesse sentido, esse capítulo apresenta um pequeno resgate da história do IFCE, tendo como ponto de partida as Escolas de Aprendizes e Artífices criadas em 1909 pelo presidente Nilo Peçanha, chegando aos dias atuais com a caracterização da estrutura do IFCE e a apresentação dos cursos do PROEJA que mantém.

O Quinto Capítulo – é chegado o momento de expressar o que se aprendeu com essa pesquisa. O que foi possível observar e concluir sobre o objeto investigado. Nesse sentido, esse capítulo apresenta as conclusões que foram possíveis abstrair a partir da análise dos fatos evidenciados através dos questionários, entrevistas e documentos referentes ao PROEJA, além da participação em grupos focais e visitas de observação das atividades do PROEJA no IFCE.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A RELAÇÃO TRABALHO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Não é suficiente conhecer o conjunto das relações enquanto existe em um dado momento como um dado sistema, mas importa conhecê-los geneticamente em seu movimento de formação, já que todo indivíduo não é somente a síntese das relações existentes, mas também é a história destas relações, isto é, o resumo de todo passado.

(GRAMSCI, 1986, p. 58)

Mesmo quando consideramos o trabalho apenas como atividade de produção da subsistência material, é impossível evitar suas contradições quando postas a uma análise além do pensamento comum. Como atividade de produção material *per si*, esta atividade ocorre sob relações alienadas⁸, partindo da relação entre o homem e os objetos produzidos na qual os frutos do trabalho não pertencem ao trabalhador, na sociedade capitalista, este ato de produzir passa a ser estranhado e se encontra fora de seu controle. Tanto os objetos produzidos como o processo de trabalho não pertencem ao sujeito da produção. Da mesma forma, quando nos referimos a relação entre trabalho e formação humana, formação geral e qualificação profissional resultariam numa análise destituída de objetividade se evitássemos o fato da produção material com suas contradições, a produção material como relação social de estranhamento. Por conseguinte, seria pouco profícua a análise de um programa de qualificação profissional de jovens e adultos sem considerar as contradições das relações sociais para as quais estes sujeitos serão formados.

O que há dentro e fora de uma instituição de educação e de um programa de formação não pode ser compreendido apenas pela relação entre o que o mercado de trabalho pede e o que deve ser feito para suprir suas demandas em termos de saberes, habilidades e experiências, muito menos entre o que os jovens e adultos demandam em termos de formação por ocasião de uma vida escolar deficiente ou inconclusa e a organização de um programa que supra as carências imediatas próprias de uma escolarização regular. Daí que a análise do PROEJA instituído no IFCE empreendida nesta pesquisa teve como referencial as seguintes

⁸ Em suas obras, Manuscritos Econômicos-Filosóficos de 1844 e *O'Capital*, Karl Marx faz uma distinção entre alienação (Entäußerung) e estranhamento (Entfremdung). Alienação significa algo ineliminável do homem, uma exteriorização que o autoproduz e o forma no interior de sua sociabilidade, enquanto estranhamento é explicado com as insuficiências de realização do gênero humano decorrentes das formas históricas de apropriação do trabalho na sociedade regida pelo capital.

categorias: **o trabalho alienado e estranhado**; **o trabalho como princípio educativo** (um dos princípios pedagógicos fundamentais em Marx); **formação geral e formação profissional** (no contexto da relação entre divisão do trabalho e sistema de ensino). Só então faremos uma breve consideração acerca da concepção freireana de educação de jovens e adultos, tecendo uma crítica da sua forma instituída na sociedade capitalista.

2.1 O Trabalho Alienado e Estranhado

Já é lugar comum nos estudos de economia política o entendimento de que o trabalho é a utilização da força de trabalho e que o trabalhador é a força de trabalho em ação. No sistema capitalista, o trabalhador ao realizar sua atividade vital, vende sua força de trabalho, isto é, o trabalho passa a ser realizado por meio da relação mercantil de compra e venda que se dá entre o portador do capital e o possuidor da força de trabalho. Esta tem que ser vendida como condição para que o trabalho se efetive. Deste fato resulta a conversão da força de trabalho em mercadoria, de maneira que o trabalhador produz a si mesmo como mercadoria. Desta forma, ao mesmo tempo em que o trabalho é *objetivação* na relação sujeito objeto, é também *desejetivação* do trabalhador. Assim, concluía Marx (2010 p. 80) a este respeito: a objetivação aparece como “*perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* [...]” Por isso, nos manuscritos econômico-filosóficos de 1848, Marx antecipava sua genial percepção:

Na determinação de que o trabalhador se relaciona com o *produto de seu* trabalho como [com] um objeto *estranho* estão todas estas conseqüências. Com efeito, segundo este pressuposto está claro: quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (*ausarbeitet*), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio [...] O trabalhador encerra a sua vida no trabalho; mas agora ele não pertence mais a ele, mas sim ao objeto [...]” (Ibid., p. 81).

Outro fato fundamental e trágico para o trabalhador é que ao efetivar o trabalho no emprego de suas formas físicas e espirituais, ele produz um objeto que não só lhe é alienado, mas que também lhe aparece como estranhado (porque pertence a outro – o capitalista). A mercadoria tem o trabalhador como objeto de sua realização, sendo esta uma condição necessária na relação entre capital e trabalho, entre capitalista/empregador e o trabalhador. Tal fato não é outra coisa senão a perda da liberdade do trabalhador, sua conversão em meio de realização da mercadoria num processo de produção que o torna uma espécie de escravo

moderno.⁹ Sua atividade vital se converte em meio de sobrevivência ao preço de sua liberdade na relação entre ele e seu mundo exterior, entre ele como sujeito e o objeto como obra sua. O que equivale a dizer que o trabalhador se converte em objeto, em última instância, do capital, e este como sujeito, sendo tudo isso resultado da desapropriação dos meios materiais de produção da subsistência, cuja origem está na propriedade privada, mas que, doravante, passa a figurar o trabalho estranhado como condição para a propriedade privada.

Consequentemente, em síntese, essa subsunção do trabalho ao capital ainda implica em outros três determinantes da alienação como estranhamento que se expressam da seguinte maneira: a relação entre o trabalhador e o processo de trabalho como atividade que não pertence ao trabalhador – que nega seu ser, em que ele não se afirma em seu trabalho, mas nega-se nele, desefetiva-se nele, que não é realização de suas energias físicas e espirituais livres, mas modificação de sua *physis* e ruína de seu espírito, daí “que tão logo inexista coerção física ou outra qualquer”, o trabalhador foge do trabalho “como de uma peste.” (Ibid., p. 83). A terceira determinação se exprime na relação do homem com o seu ser genérico na qual o trabalho, de objetivação da vida genérica do homem, se converte em negação da vida genérica do trabalhador – o trabalho estranhado faz do ser genérico do homem, tanto da natureza como espaço vital e objeto de conhecimento dele (trabalhador) *um ser estranho* (Ibid., p. 85). Não há, portanto a afirmação e desenvolvimento das potencialidades humanas, uma vez que, sob a divisão do trabalho, o trabalhador torna-se apenas um especialista na qual habilidade se confunde com velocidade, mãos certas e acuidade visual para o ritmo frenético da produção mecanizada.

Consequentemente, como resultado das três determinações anteriores, o trabalho sob relações estranhadas, opera a quarta determinação: o estranhamento do homem pelo próprio homem, o que praticamente se faz na relação entre capitalista e trabalhador, o que é produto da relação do homem com o seu trabalho (os produtos) vale como relação, também estranhada, entre o homem com o outro homem. De outra maneira, o trabalhador não tem a si mesmo ou suas faculdades genéricas como mediação da relação com os outros homens, mas

⁹ Escravidão moderna é uma expressão genérica ou coletiva para aquelas relações de trabalho, particularmente na história moderna ou contemporânea, na qual pessoas são forçadas a exercer uma atividade contra sua vontade, sob a ameaça de indigência, detenção, violência (inclusive morte) Muitas dessas formas de trabalho podem ser acobertadas pela expressão *trabalhos forçados*, embora quase sempre impliquem o uso de violência. A escravidão moderna inclui todas as formas de escravidão (embora a servidão seja tecnicamente uma forma de escravidão moderna, o termo "servo" é usado geralmente apenas em relação a sociedades pré-modernas, sob sistemas políticos feudais).

impõe-se como mediação desta relação os objetos da produção (MARX, 2010, p. 85/86) – o que resulta no que Marx chama de fetichismo.

Portanto, ao analisar-se o PROEJA no IFCE, fazê-lo de maneira atenta no sentido de que esse programa possa efetivamente contribuir para a elevação da escolarização dos beneficiários jovens e adultos, e particularmente no tocante a profissionalização, realiza-la de modo a esclarecer os educandos sobre os vários aspectos que permeiam as relações de trabalho no mundo capitalista, ou seja, é estar atento para a construção de um programa que contribua para o crescimento integral dos educandos, dentro de uma perspectiva para além do mercado de trabalho.

2.2 O Princípio Educativo do Trabalho e sua Forma Contraditória nas Relações Estranhadas da Sociedade Capitalista

Para seguir ao trabalho como princípio educativo, convém considerá-lo como atividade anterior às relações estranhadas, independentemente de qualquer estrutura ou formação social determinada - como processo de trabalho ou processo de produzir valor-de-uso. Numa passagem bastante conhecida d'*O capital*, Marx exprime uma das mais belas “arquiteturas literárias” de todos os tempos no campo das ciências humanas:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma das suas forças, põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza [...] Pressupomos o trabalho sob a forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às de um tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que diferencia o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (MARX, 2011, p. 211-212).

Como anunciado, a conversão dos objetos de trabalho e dos meios ou instrumentos de trabalho em propriedade privada é que converteu esse sistema de mediação natural em sistema de mediação de segunda ordem, um constructo social historicamente determinado, que deu ao trabalho um duplo sentido, sob forma aparentemente inevitável e contraditória: o trabalho como processo de produzir valor de uso, bens necessários à subsistência humana e atividade formadora do próprio ser social pela relação de recíproca transformação entre homem e natureza; e o trabalho como processo de produção do mais-

valor, que na sociedade hodierna encontra a sua forma mais desenvolvida, sob a denominação de trabalho assalariado, quando a atividade vital só se realiza por meio da venda da força de trabalho— ou o mesmo que o trabalho como mercadoria.

No processo de produzir valores de uso que atendem tanto às necessidades do espírito como do corpo, *não importando se tais necessidades sejam do estômago ou de qualquer natureza*, é que se encontra, de maneira mais clara e não problemática, o princípio **educativo do trabalho**. Quando o homem transforma os bens da natureza em objetos úteis ao gênero humano não há somente uma transformação no sentido positivo – o homem faz com o trabalho, mas uma recíproca mudança na qual nem a natureza é a mesma, nem o homem é o mesmo. A natureza não só é transformada, tendo seus bens convertidos em coisas úteis ao homem, mas também é tomada, desde já, pelo ato do trabalho, como objeto de conhecimento do homem e dará origem, mais tarde, à ciência – que não por acaso surge como Ciência da Natureza. Há aí uma nova configuração da natureza, posta agora como realidade objetiva e inteligível ao homem. A evolução dos produtos do trabalho e dos meios de produzir não é outra coisa senão resultado e determinação das capacidades físicas e espirituais do homem. O trabalho desenvolve as formas de produção ao mesmo tempo em que desenvolve as habilidades do homem de maneira que este produz não só segundo suas necessidades físicas e às possibilidades de qualquer objeto, mas também “segundo as leis da beleza”. (MARX, 2010, p. 85).

Ao realizar o trabalho, o trabalhador articula a unidade indissolúvel entre o fazer e o pensar, uma vez que estabelece finalidades prévias, planeja o que vai executar, que ferramentas lhes serão úteis, adequa os instrumentos de trabalho por conhecer as propriedades dos objetos da natureza a serem transformados, dá formas adequadas aos objetos que não são absolutas e imutáveis. Vendo este movimento, nota-se que isso não é somente processo de aprendizagem, é muito mais que um fazer isolado. Tal é a recíproca transformação na relação entre homem e natureza (MARX, 2011; KOSIK, 1976).

Entendido como uma das formas de *práxis criadora*, o trabalho humano, particularmente nas condições próprias da produção manufatureira e depois na grande indústria, quando se realiza na forma de desefetivação do trabalhador, reverte-se de uma forma negativa em relação ao seu caráter (de) formador do homem, dando origem a consequências negativas para o homem resultando, conforme Vázquez (2007), na *práxis reiterativa* em oposição à sua forma criadora. O trabalho como *práxis criadora*

supõe a atividade indissolúvel de uma consciência que projeta ou modela idealmente, e de uma mão que realiza ou plasma o projetado em uma matéria. O produto dessa atividade unitária é, por isso, a acumulação de uma atividade

consciente do produtor e, portanto, o objeto produzido revela, expressa, o homem que o produziu. No trabalho criador manifesta-se a unidade entre consciência e corpo como atividade manual dirigida pela primeira. Em consequência, nele se apaga, de certo modo, a diferença entre trabalho intelectual e físico, pois todo trabalho manual é, ao mesmo tempo, trabalho ou atividade da consciência. (VÀZQUEZ, 2007, p. 279).

Desta maneira, o princípio educativo do trabalho não é outra coisa senão o trabalho como práxis criadora, como atividade livre e consciente do homem.

Sob as relações estabelecidas na sociabilidade capitalista, na qual uma das formas fundamentais da produção do valor é a produção de mercadorias dentro de um complexo sistema de produção pautado pela divisão do trabalho e pela máxima simplificação das tarefas, rompe-se essa unidade entre trabalho intelectual e manual, entre o pensar e o fazer, sendo que a posição das finalidades, do processo de trabalho e do que produzir são tarefas reservadas a especialistas, ao passo que a execução é atribuição do trabalhador.

De maneira geral, embora não absolutamente, o trabalho na fábrica capitalista utiliza-se das faculdades físicas e espirituais do trabalhador, mas de forma fragmentada e, por isso e pelas condições degradantes, não as desenvolve, mas castra a possibilidade de desenvolvimento das potencialidades humanas. Depois de relatar as condições degradantes de trabalho nas fábricas britânicas, Engels assinala esta dimensão deformadora do trabalho fabril:

Vigiando máquinas ou atando fios rompidos, o operário não desenvolve uma atividade que lhe exige esforço mental, mas, por outro lado, esse tipo de trabalho o impede de ocupar a mente com outros pensamentos [...] Na verdade, não se trata de um trabalho autêntico, mas de puro tédio, mortificante e enervante [...] Não se poderia inventar um método melhor para embrutecer o homem que o trabalho fabril [...] (ENGELS, 2010, p. 212-213).

Nas relações estranhadas, o trabalho não é só deformação. Marx e Engels já haviam se referido ao caráter contraditório da formação do trabalhador na fábrica capitalista, como atesta Kuenzer (1986, p. 11):

[...] o homem se educa, se faz homem, na produção e nas relações de produção, através de um processo contraditório em que estão sempre presentes e em confronto, momentos de educação e de deseducação, de qualificação e desqualificação, e portanto, de humanização e de desumanização.

Como consequência deste fato, a escolarização das massas se constitui numa preocupação fundamental nesta sociedade, tanto em termos de garantir o mínimo de instrução como em termos de ajustamento às relações do trabalho, tendo inspirado nos pensadores mais ligados ao regime burguês as mais variadas expressões que visam à negação de uma formação

mais ampla do trabalhador, correspondendo à divisão do trabalho e às tarefas a serem executadas pelo operariado:

[...] O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana (LOCKE *apud* ENGUITA, 1989, p. 111);

[...] não permito que se ensine a escrever os pobres, pois meu objetivo não é convertê-los em fanáticos, mas formar os baixos estamentos para a indústria e a piedade [sugestões de VAUGHAN e ARCHER sobre a educação Anglicana]. (ENGUITA, 1989, p. 111);

[...] O bem da sociedade exige que os conhecimentos do povo não se estendam além de suas ocupações (CHARLOT e FIGEAT. Cf. ENGUITA, 1989, p. 111);

A rale não deve ser instruída (VOLTAIRE. Cf. FRIGOTTO, 1996);

[...] um dos maiores interesses da civilização, em meio ao desenvolvimento imenso da indústria, é a educação dos operários, a *educação moral mais que a educação técnica* (Taillandier, secretário do Ministério da Instrução Pública do regime napoleônico, em 1851). (MONIER *apud* ENGUITA, 1989, p. 113); [grifo nosso].

Somos mais da opinião que é mais adequado para o bem-estar de nosso povo esforçar-se em fazer deles cristãos ilustrados que sábios no conhecimento mundano; não queremos estadistas em nossas fábricas, mas indivíduos de ordem (fala de alguns fabricantes de algodão acerca das leis sobre educação inglesas de 1833). (SILVER *apud* ENGUITA, 1989, p. 113);

As massas devem ter uma educação em doses prudentemente homeopáticas (SMITH. Cf. FRIGOTTO, 1996);

As massas devem ser educadas para o cultivo do bom senso (J. MILL. Cf. FRIGOTTO, 1996).

A fábrica capitalista exige um tipo especial de trabalhador, ou melhor, um novo tipo de homem e de sociedade, buscando fazer esta à sua imagem e semelhança, cuja lógica, funcional, é o suposto da racionalidade e da produtividade. Num certo sentido, a sociedade é funcional não para si, mas para o sistema de reprodução do capital. Não se trata mais, por isso, de uma racionalidade adequada à transição do antigo regime para o regime burguês, onde havia ainda a imagem do fantasma - exorcizado pela burguesia e seu séquito de pensadores - da *liberdade, igualdade e fraternidade*, que pulsava aspirações desse tipo ameaçando o novo regime, mas, destarte, da moderna sociedade baseada na grande indústria. De qualquer modo plasmou-se racionalmente, como projeto intencional, o princípio da racionalização para o trabalho e de uma educação segundo as competências e habilidades exigidas às tarefas simplificadas para as quais qualificação é sinônimo de velocidade (FRIEDMANN, 1972). Numa passagem brilhante do texto *Americanismo e Fordismo*,

Gramsci (2007, p. 271) descreve sua análise certa da nova racionalidade no campo da qualificação do trabalhador:

[...] Se refletirmos bem, veremos que nestas profissões [ligadas à reprodução dos escritos e consideradas entre as mais “intelectuais] o processo de adaptação à mecanização é mais difícil que nas outras. Por quê? Porque é difícil atingir o grau mais elevado de qualificação profissional, que exige do operário que “esqueça” ou não reflita sobre o conteúdo intelectual do texto que reproduz, para poder fixar a atenção apenas na forma caligráfica das letras [...] [de modo que] O interesse do trabalhador pelo conteúdo intelectual do texto mede-se por seus erros, ou seja, é uma deficiência profissional: sua qualificação é válida precisamente por seu desinteresse intelectual, isto é, por sua “mecanização”. [grifo nosso].

Tal revela a contradição entre qualificação profissional mais elevada e os gestos mecanizados próprios da indústria capitalista de inspiração taylorista-fordista, ainda marcante hodiernamente; entre o saber intelectual e o saber fazer imediato, a reflexão sobre o processo de trabalho e propriedades dos objetos da produção, de um lado, e, de outro, a execução das tarefas esvaziadas de sentido, planejadas pelo cronômetro do especialista formado para medir e estabelecer a racionalidade e a agilidade do gesto físico do trabalhador¹⁰.

2.3 Formação Geral e Qualificação Profissional

É sob estes postulados e diante das necessidades de formação geral, em sentido amplo, em especial após a assunção pelo Estado da responsabilidade pela massificação da escolarização como imperativo do mundo do trabalho e diante de experiências diversas e contraditórias de implantação da instrução vinculada ao suposto da relação trabalho e educação, que emergem no campo do marxismo importantes formulações, em especial as decorrentes dos desafios da revolução socialista do século XX e que se apresentam como modelos de pedagogia marxista. Não se trata de fazer aqui uma apologia de modelos de concepções pedagógicas marxistas, mas apenas pontuar os principais aspectos que os subsidia para, enfim, situar parcialmente nossa abordagem teórico-metodológica com referência à relação formação geral e qualificação profissional.

¹⁰ Gramsci, contudo, não deixa de observar que o trabalho taylorizado mecanizou apenas o gesto físico do trabalhador e que seu controle não se dá de maneira absoluta, do mesmo modo que caminhamos sem ter que nos concentrar em mover de maneira sincronizada todas as partes do corpo correspondente ao ato de caminhar, de maneira que “caminhamos automaticamente e, ao mesmo tempo, podemos pensar em tudo o que fizermos” (GRAMSCI, 2007, p. 272) - fato percebido pelos industriais americanos. “compreenderam”, diz Gramsci, na mesma passagem “que ‘gorila amestrado’ é uma frase, que o operário, ‘infelizmente’ continua homem e até mesmo que, durante o trabalho, pensa mais, ou pelo menos quando superou a fase de adaptação e não foi eliminado: e não só pensa, mas o fato de que o trabalho não lhe dá satisfações imediatas, e que ele compreenda que se quer reduzi-lo a gorila amestrado, pode levá-lo a um curso de pensamentos pouco conformistas”.

Cambi (1999, p. 555) destaca pelo menos 5 aspectos específicos que constituem os modelos de pedagogia marxista, a saber: 1) uma conjugação “dialética” entre educação e sociedade, para o qual todo ideal formativo e de prática educativa implica valores e interesses ideológicos correspondentes à estrutura econômico-política e segundo os interesses das classes governantes; 2) um vínculo estreito entre educação e política no âmbito de interpretação das variadas doutrinas pedagógicas e às estratégias educativas voltadas para o futuro, devendo recorrer à ação política - práxis revolucionária; 3) a centralidade do trabalho na formação do homem e seu papel prioritário na escola de finalidade socialista; 4) o valor de uma formação integralmente humana de todo homem, referindo-se à noção marxiana de homem “multilateral”, liberto de condições de submissão e de alienação; e, por fim, a oposição a toda forma de espontaneísmo e de naturalismo ingênuo, em função da disciplina e da conformação social ao projeto socialista.

Das concepções de educação e formação humana orientadas por estes aspectos referidos destacamos algumas formulações de diferentes teóricos da pedagogia marxista que refletiam a complexidade e as contradições inerentes ao intento de pensar e fazer uma educação alternativa ao modelo burguês: possibilidade de integrar a “racionalização” a “ação política” tendo como elemento de ligação a luta de classes (ADLER apud CAMBI, 1999, p. 557); seguindo uma orientação reformista na Itália, Mondolfo interessava-se pela “reforma da escola no sentido popular e pequeno burguês”, de caráter assistencial voltada para os pobres, “em lugar de um aprofundamento teórico da pedagogia socialista”, além de defender uma “escola média única” facultativa, controle da escola privada pelo Estado, manifestando uma constante atenção pela “escola profissional” inspirada no princípio marxista da integração entre cultura e trabalho (CAMBI, *idem*).

Na mesma trilha da relação escola e política, Lênin defendia que o comunismo devia ser o “herdeiro cultural do passado burguês” utilizando-se do aparato da sociedade capitalista como a “ciência e a técnica” (*Idem*), do que se depreende a defesa da reapropriação do ideário de formação do homem no sentido geral, sustentado pelo iluminismo e logo abandonado pela burguesia quando se converte em classe dominante e conservadora. Praticamente buscava-se, no tempo das realizações de Lênin, a construção da “escola única do trabalho”, uma escola que preconiza a conjugação entre trabalho intelectual e trabalho manual, instrução (politécnica) e trabalho produtivo baseada no conceito marxista de multilateralidade (apud CAMBI, p. 558).

De caráter experimental, posto que baseadas em experiências educativas concretas, em especial na colônia de Gorki, na era pré-stalinista, surge a concepção

pedagógica de Makarenko fundada no princípio “coletivo do trabalho” e do “trabalho produtivo”, o coletivo como um “organismo vivo”, tido como meio e fim da educação, no qual cada indivíduo assume tarefas e responsabilidades, age segundo normas disciplinares construídas por eles próprios, ligando o próprio trabalho a partir de perspectivas que vinculam o coletivo à realidade social e política. (*Idem*, p. 560). Já “o trabalho produtivo”, de acordo com Cambi (p. 561), “nasce da consciência, própria do coletivo, de estar inserido no desenvolvimento da sociedade, da qual deve participar ativamente, fazendo suas também as conquistas efetuadas no plano econômico.”

Mesmo não vivendo os desafios revolucionários de uma construção social como experimentados pelos soviéticos, mas tendo em vista a suposição de que, como organizador, o partido e os comunistas deveriam estar preparados para a iminência de uma revolução na Itália, Gramsci preconizava a ideia de que a transformação da realidade não teria como ponto de partida estrutura (base econômica), mas o desafio de transformação da “superestrutura” (a ideologia e acultura), tendo como dominante o aspecto “pedagógico” (*ibid*, p. 563), isto é, a dimensão da ação no plano da formação da consciência, da educação no sentido amplo como princípio fundamental na transformação revolucionária da sociedade. Contra as polêmicas ensejadas pelo interesse do estado na formação escolar vinculada ao trabalho, preconizava que a formação dos filhos da classe trabalhadora devia integrar a dimensão da cultura com a formação científica, afirmando o termo “cultura desinteressada”¹¹, denotando uma cultura de ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva, que interessa não a um grupo ou classe, mas a todos os homens (NOSELLA, 2010, p. 43).

A cultura desinteressada, em oposição à noção enciclopédica burguesa, cultura como organização, disciplina do eu interior, tomada de posse de sua própria personalidade, no sentido de conquistar uma consciência superior, meio de compreender seu próprio valor histórico, sua função na vida; consciência sobre a razão de certos fatos e sobre os meios melhores de transformá-los de condição de servidão em bandeira de revolta e de reconstrução social.

Gramsci queria uma escola de cultura desinteressada, uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar, de tornar-se homem e desenvolver o caráter,

que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada, uma escola de liberdade e de livre-iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade.

¹¹ O termo “desinteressado” (cultura desinteressada, escola e formação desinteressadas) quer dizer horizonte amplo, de longo alcance, o que interessa não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e a humanidade inteira (NOSELLA, 2010, p. 42).

Para ele “[...] a escola profissional não pode se tornar uma incubadeira de pequenos monstros mesquinamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de uma mão firme”. (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 2010, p. 50). Nestes termos, a educação profissional deve formar o homem no sentido geral, formação intelectual, cultural, científica, tendo em vista o conhecimento dos fundamentos das técnicas e não uma especialização desvinculada da totalidade do processo produtivo e da vida social e política. Quando a escola capitalista, cujo caráter é historicamente dualista e excludente, fala em formação cultural restringe esta ao sentido enciclopédico com conhecimentos acumulados e estanques, isolados das determinações materiais da sociedade e quando se refere à formação para o trabalho a entende no sentido funcional à sociedade mercantilizada, cujo vetor segue uma linha tortuosa, a “mercantilização de todas as coisas”. (GENTILI, *in* GENTILI, 2010, p. 215).

Trata-se, neste universo da mercantilização e em função dele, de uma escola que contribuía para a construção da ilusão de que o mercado é o lugar da realização do homem, ilusão que, uma vez introjetada via formação escolar ou pelas instituições capitalistas em tempos neoliberais, faz com que os indivíduos, atomizados e doravante propensos ao sistema de competição próprio da mercantilização da vida social, aceitem e confiem na possibilidade de se realizar como seres humanas no mercado. Daí que devem se lançar nas oportunidades de qualificação profissional por iniciativa própria e de buscarem, por meio de um esforço maior, as oportunidades criadas pelo Estado.

Neste sentido, a inclusão de jovens e adultos em programas de qualificação profissional operaria com o intuito de inserir estes jovens num espaço de formação, quando estes ou foram excluídos do mercado de trabalho por falta das competências e habilidades exigidas por determinadas profissões, ou por estarem num emprego para o qual não tem qualificação escolar é uma ameaça à manutenção do emprego. Mas o fato é que há uma lógica que Kuenzer (*in* LOMBARDI *et. al.*, 2005) chama de exclusão includente e inclusão excludente, ou a nova forma como se manifesta a dualidade estrutural na relação trabalho e educação.

2.4 Sobre a Educação de Jovens e Adultos na Sociedade Capitalista

Em princípio, a Educação de Jovens e Adultos corresponde a um campo de práticas e reflexões que ultrapassam os limites da escolarização e abarca processos formativos diversos, incluindo “a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação

política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar.” (PIERRO *et al.*, 2001, p. 58).

Considerando experiências de educação de jovens e adultos que resultaram em formulação de propostas metodológicas, ou de um paradigma pedagógico sistematizado, que teve início na década de 1960 com base no trabalho de Paulo Freire, há uma síntese do entendimento plasmado em torno do caráter da educação de adultos no Brasil, quando os diferentes movimentos preconizavam a necessidade de realizar neste campo uma educação “crítica, voltada para a transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas” e estranhas à orientação popular inspirada em Freire (*idem*, p. 60). Interessa-nos pontuar a concepção pedagógica que se gestava nestas experiências por nos servir de referência na análise do modelo de educação de adultos instituído por meio do PROEJA do IFCE: o paradigma pedagógico gestado na década de 1960 era fundado na *conscientização* como princípio educativo no qual os educandos adultos devem assumir seu papel de sujeitos de sua aprendizagem, na produção de cultura e na transformação do mundo (*idem*), uma educação voltada para a superação da opressão, como pensava Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido*.

Neste caso, interessa-nos pontuar que as formas instituídas de educação de adultos, como qualquer escolarização, constituem problemáticas quando confrontadas com os pressupostos que a ensejaram ao longo de sua trajetória no Brasil. Não se pode ignorar uma questão de fundo que nos parece central, consumada pela teorização de Freire, a saber: a educação é política à medida que expressa os interesses de formação do homem para uma determinada sociedade e o ato educativo é ato político, seja em função da conscientização, seja em favor da alienação ou despolitização. Freire, por vezes, usa o termo “ato educativo”, ou “ação educativa”, sempre seguido de ato político, indicando a unidade ente a ação educativa e ação política. A primeira como ação voltada para a conscientização que envolve a formação cultural e a mudança de uma consciência ingênua, hospedeira dos valores dos opressores, para uma consciência crítica, quando os indivíduos tornados objetos da educação tradicional (bancária), passam a se fazerem como sujeitos (FREIRE, 1983; 1979). A segunda, a ação política referindo-se à organização e atuação pela transformação social. Assim, educação em Freire não pode ser reduzida à instrução, ou à instrumentalização técnica para a conformação de sujeitos as necessidade e determinações do mercado.

A realidade social é diversa e determinada pelo jogo da relação entre capital e trabalho que produz uma aparência de totalidade (falsa) harmônica nas relações e instituições sociais. Ora, uma vez aceitando esta harmonia, a educação, ou a formação humana, só pode

ser posta como fenômenos que encerram neutralidade, pois, para corresponder a esta relação não conflituosa, a fim de que não haja perturbação da harmonia social. Parece lógico que os jovens simplesmente devem ser educados nesta perspectiva para poderem se realizar, crescendo dentro de instituições de ensino (e na família), se formando em programas que acrescentem as competências e habilidades para obterem êxito como trabalhadores.

Entendemos que há uma inversão, não por acaso, no sentido da determinação da relação entre indivíduos e mercado, entre formação para o trabalho e as demandas do mercado de trabalho, ou do mundo do trabalho. Seguindo essa lógica, os indivíduos, para se realizarem, é que devem estar preparados, é que devem buscar ajustar-se para serem incluídos no mundo do trabalho, sendo este espaço uma determinação natural, progressiva e inexorável, quando, na verdade, o sujeito que se realiza é o mundo mercantil, é o mundo da produção de mercadorias cujo mercado de trabalho é um espaço que regula o *turn over*, a entrada e saída de pessoas no universo das empresas, a realização, em última instância, da relação capital e trabalho (compra e venda da força de trabalho).

Reconhecendo e denunciando esta inversão, Freire e a tradição de educação popular de jovens e adultos buscam reafirmar em termos de concepção e de prática o caráter político da educação e do ato educativo que não pode ser restringido à relação pedagógica entre educador e educando, muito menos à instrumentalização técnica supostamente neutra, por isto ingênua. Neste sentido é que devemos olhar para um programa de formação, enquanto instituição governamental, como sendo uma instituição eivada, encharcada de determinações sociais, jurídicas e políticas de uma sociedade que vive em função da realização do capital, ou da relação de exploração entre capitalistas e trabalhadores, exploradores e explorados.

Certamente que levando em consideração esse debate percebemos que na sociedade capitalista, principalmente a partir do início do século XX, se configura como um complexo de inovações tecnológicas e organizacionais, assim o processo de formação da EJA reordena-se, por um lado impulsionado pelo atrelamento ao campo econômico, ou seja, a educação passa a girar como um motor produtivo e por outra parte uma demanda social de resgate de direitos jurídicos. Essa situação sai dos grandes centros de poder e abarca os países em desenvolvimento. Um dos fatores que deram impulso a esse reordenamento foi a Teoria do Capital Humano que inserida em um cenário maior de trabalho e qualificação fez se concretizar a sujeição do sujeito trabalhador para esse fim, o que será discutido no tópico a seguir.

2.5 A Teoria do Capital Humano e seus Desdobramentos para a Educação de Jovens e Adultos

Segundo Frigotto (1999), a ideia de “Capital Humano”¹², surge até bem antes da década de 1950, mas se desenvolve de forma sistemática no início dos anos 1960. Elaborada na Escola Econômica de Chicago por Theodoro Schultz (Premio Nobel de Economia em 1979) e Gary Becker, a teoria concentra-se no seguinte conceito:

O conceito de capital humano – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. (FRIGOTTO, 1999, p. 41).

Sob o ponto de vista de Schultz (1973), o que explica a dinâmica das relações econômicas é o capital humano, nesse sentido, o conhecimento passa a ser fator de produção, um bem agregado ao trabalhador. Nesse campo ideológico investir na formação do trabalhador passa a ser ponto primordial para elevação da lucratividade capitalista, essa situação impulsionou não só o sistema privado, mas o sistema público de ensino. O autor chama atenção para o efeito que a teoria causou para os trabalhadores, salientando que

[...] os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa [...], mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico. (SCHULTZ, 1973, p. 35).

Esse fato estimulou a necessidade em maior rapidez na criação de cursos para formação de trabalhadores para o mercado. A partir da Teoria do Capital Humano, o mundo produtivo imprime uma velocidade no que diz respeito ao processo de qualificação laboral. A acumulação de capital passa a interagir com novas ferramentas de disputa, no caso a

¹²A construção sistemática desta “teoria” deu-se no grupo de estudos do desenvolvimento coordenados por Theodoro Schultz nos EUA, na década de 1950. O enigma para a equipe de Schultz era descobrir o “germe”, a “bactéria”, o fator que pudesse explicar, para além dos usuais fatores A (nível de tecnologia), K (insumos de capital) e L (insumos de mão de obra), dentro da fórmula geral neoclássica de Cobb Douglas, as variações do desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países. Schultz notabiliza-se com a “descoberta” do fator H, a partir da qual elabora um livro sintetizando a “teoria” do capital humano, que lhe valeu o Prêmio Nobel de Economia em 1968. No Brasil, esta teoria é rapidamente alçada ao plano das teorias do desenvolvimento e da equalização social no contexto do milagre econômico [...] A disseminação da “teoria” do capital humano, como panaceia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre indivíduos, foi rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital (FRIGOTTO, 1999, p. 41).

educação. O investimento nessa área traria em longo prazo um fortalecimento da economia, atingindo níveis mínimos de desemprego e um aumento da produtividade (FRIGOTTO 1999).

Furtado (2003, p. 104), amparada pela leitura do livro “O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa”, também de Theodore Schultz, afirma que este economista considera o trabalho como “composto pelo conjunto de habilidades e capacidades adquiridas [e] a educação, [...] sua grande gestora.” Schultz (1973, p.32), revela que o valor econômico da educação se fundamenta

[...] na proposição segundo a qual as pessoas valorizam suas capacidades, que como produtoras, quer como consumidoras, pelo auto investimento, e de que a instrução é o maior investimento no capital humano. Esta conceituação implica que a maioria das habilitações econômicas, das pessoas, não vem do berço, ou da fase em que as crianças iniciam sua instrução.

Nesse caminho o que era uma situação apenas de concepção de um trabalhador objeto passa a ser um trabalhador sujeito de suas ações. Funções como: inteligência, flexibilidade de adaptação, relacionamento, motivação, proatividade são agora ferramentas rebuscadas que o capital se apropria. Essas funções são ferramentas que podem ser desenvolvidas no campo da educação. Furtado (2003. p. 106), acrescenta ainda que, nessa lógica, o ensino ganha duas dimensões: a do presente e a do futuro. A primeira diz respeito ao consumo; a segunda, ao investimento. Como bem de consumo, propicia prazeres imediatos como, por exemplo, a satisfação de aprender; como investimento, os prazeres virão *a posteriori*, através da formação de habilidades e competência para o trabalho.

Nesse caso, educar o jovem e o adulto faz parte de uma construção ideológica mais abrangente, que tem relação mais amíúde com o avanço da industrialização no Brasil, pressupondo assim, novas exigências educacionais para essa camada da população que ainda não tinha acesso ao processo de escolarização. Haddad e Di Pierro (2000, p. 27) explicam que a extensão de oportunidades educacionais, por parte do Estado “servia como mecanismo de acomodação de tensões, que cresciam entre as classes sociais, nos meios urbanos”, assim o governo passou a prover qualificações mínimas à força de trabalho entendendo que a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o país passasse a ser uma nação desenvolvida.

É exatamente nesse cenário que proliferam conceitos sobre educação e programas nessa área com o objetivo de formar uma força de trabalho exigida pela demanda do mercado. A luta ideológica para transformar a educação como arma para o desenvolvimento social, a saber, ganha força com as inúmeras conferências e fóruns nesse campo. De forma que, a partir

dessa movimentação internacional e nacional, com a intenção de aprofundar as questões associadas à educação de jovens e adultos, reconhecendo que esse direito previsto no artigo XXVI da declaração dos direitos humanos não atingiu na idade própria milhares de pessoas em todo mundo, a UNESCO cria a Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA. O primeiro evento ocorreu em 1949, na cidade de Elsinore, na Dinamarca e teve como tema: **“educação de pessoas adultas como instrumento de resistência ao totalitarismo e difusão de cultura de paz”**. Tinha como finalidade primeira incentivar as campanhas de alfabetização nos países considerados “atrasados”. A essa conferência, compareceram menos de 30 países, algumas Organizações Não Governamentais – ONGS, com um total de menos de 100 participantes.

Com esse incentivo já na década de 1950, especificamente em 1958, no Rio de Janeiro ocorre o *II Congresso Nacional de Educação de Adultos*. Época do governo Juscelino Kubitschek em que o país vivia certa euforia, ocasionada em grande parte pelo nacionalismo desenvolvimentista¹³. Foi um período de relativa liberdade de ideias. Para Paiva (1972, p. 208) o governo esperava deste Congresso

[...] não somente o exame crítico dos processos e métodos e dos resultados dos planos de educação de adolescentes e adultos levados a efeito pelo MEC, pelos Estados, municípios e entidades privadas e religiosas, mas, também, e principalmente, a formulação de uma doutrina sobre a matéria, que deverá orientar o governo e particulares no planejamento e na condução dos programas de educação de adultos, em face das condições do país, em rápida e contínua transformação.

Em face dos avanços econômicos e sociais ocorridos no mundo e conseqüentemente no Brasil ocorre a II CONFINTEA, realizada em Montreal, Canadá, nos anos 1960. Essa conferência traz como foco central do debate a relação entre o mundo em transformação e a Educação de Jovens e Adultos, priorizando dois enfoques distintos: o primeiro a Educação de Adultos (popular), concebida como uma continuação da educação formal, como educação permanente, e, de outro lado, a educação de base ou comunitária (GADOTTI 2000)

¹³ De acordo com Skidmore (1992, p. 122) as origens dessa visão no Brasil podem ser encontradas no nacionalismo econômico dos tenentes e, posteriormente, nos esforços estatais de industrialização do Estado Novo. Os defensores dessa fórmula partiam do pressuposto que o Brasil precisava industrializar-se rapidamente, mas argumentavam que as forças espontâneas que haviam alcançado a industrialização no Atlântico Norte não conseguiram impor-se no Brasil. Atravessar a fase de transição de uma economia agrícola para uma economia industrial moderna exigiria uma nova estratégia de desenvolvimento. Essa nova estratégia deveria buscar uma economia mista, na qual o setor privado receberia novos incentivos, proporcionais a um conjunto estabelecido de prioridades de investimento. Ao mesmo tempo, o Estado interviria mais diretamente, por meio de empresas estatais e empresas mistas público-privadas, a fim de investir em áreas nas quais o setor privado não tivesse recursos para aplicar.

Em pesquisa sobre o histórico das CONFINTEAS, Martins (2009, p. 35), expõe que nesse espaço de discussão a EJA foi pela primeira vez estudada em um contexto global, apresentando fundamentos de uma educação permanente, ou seja, uma educação que transcende a educação geral e a educação profissional englobando todo o esforço organizado pela educação. O autor ressalta ainda que essa discussão representou avanços significativos para as concepções de Educação de Adultos, pois em primeiro lugar destaca-se a chamada do Estado no exercício de seu papel de promotor da educação. “O governo tem que criar condições financeiras e administrativas – as mais favoráveis a ação de Educação de Adultos.¹⁴”

Outro ponto elencado por essa conferência tratava da formação intelectual do cidadão, assim a educação tinha que vir animada de um humanismo integral, nesse sentido o quadro apresentado de elevado índice de pessoas não alfabetizadas não combinava com determinadas proposições dessa conferência. Nesse período têm lugar as experiências que dariam origem à proposta de alfabetização de adultos, que ficou conhecida como “Método Paulo Freire”, para Magda Becker Soares (1973), Paulo Freire criou muito além de um método, [...] “criou uma concepção de alfabetização como meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo e a posição e o lugar do homem nele.” (1973, p. 24).

Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, cujo princípio básico pode ser traduzido numa frase sua que ficou célebre: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra". Prescindindo da utilização de cartilhas, desenvolveu um conjunto de procedimentos pedagógicos. Assim os movimentos de cultura popular e as iniciativas de alfabetização de adultos com base no sistema Paulo Freire se disseminaram, rapidamente, por todo o país. Ainda nessa fase (II CONFINTEA) surge o conceito de interdisciplinaridade no qual a UNESCO recomenda a necessidade de atuação de outros profissionais na área de Educação de Jovens e Adultos, exaltando também encontros entre grupos de trabalho em esfera internacional, com especialistas em pesquisa sociológica, econômica, psicológica e pedagógica. Eles empreenderiam periodicamente as pesquisas

¹⁴ Na II Conferência foi exposto claramente o papel do Estado, recomendando o direito de todo adulto seja homem – mulher, para uma educação geral e profissional e convidando a todos os Estados membros a auxiliar adultos sem recursos a pagar com salários e despesas com viagem e subsistência de seus interesses a fim de que os membros adultos não importando qual, grupo profissional, durante uma parte do seu tempo, ou temporariamente a tirar proveito dos serviços de educação profissional, cívico, social e cultural ofertada por organismos públicos ou privados. (MARTINS, 2009, p. 43)

comparando os problemas mais importantes para o desenvolvimento e formação de adultos.

O Brasil sofre o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização e educação popular como os Centros Populares de Cultura (1961), criados pela iniciativa da União Nacional dos Estudantes, os Movimentos de Cultura Popular (1960), ligado à prefeitura de Recife o qual Paulo Freire pertencia e o Movimento de Educação de Base (1961) criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), foram vistos como uma grave ameaça à ordem e seus promotores duramente reprimidos. O governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores, até que, em 1967, ele mesmo assumiu o controle dessa atividade lançando o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL.¹⁵ Criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o MOBRAL surgiu como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas com Lourenço Filho.

É válido aqui abrir um breve parêntese para socializar que mesmo anterior à década de 1960, quando a Teoria do Capital Humano estava consolidada, a Organização das Nações Unidas e o Banco Mundial já estavam voltados para o financiamento na área da educação em países em desenvolvimento, assim as CONFINTEAS apesar de terem representado um avanço importante no campo da educação de jovens e adultos representavam também um espaço de reordenamento legal do investimento no capital humano. Essa situação ficava clara ao analisar o interior da sociedade brasileira¹⁶, pois de um modo geral apresentava duas concepções distintas de educação: uma que concebia a educação como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de transformações político-sociais proveniente do pensamento freiriano; e outra que a entendia como preparadora de recursos humanos para as tarefas da industrialização, modernização da agropecuária e ampliação dos serviços, essa foi

¹⁵ De acordo com Eugênio (2004, p. 43/44) “O MOBRAL assume a educação como investimento, qualificação de mão-de-obra para o desenvolvimento econômico. A realidade existencial não é questionada. Com uma estrutura que possibilitava o empreguismo, o MOBRAL compunha-se de várias repartições: secretaria executiva (SEXEC), coordenações regionais (COREG), coordenações estaduais (COEST, comissões municipais (COMUN); apresentava, ainda, quatro gerências: gerência pedagógica (GEPED), gerência de mobilização comunitária (GEMOB), gerência financeira (GERAF), gerência de atividades de apoio (GERAP) e duas assessorias: assessoria de organização e método (ASSOM) e assessoria de supervisão e planejamento (ASSUP). Essa estrutura foi alterada várias vezes, criando, é claro, mais cargos. O MOBRAL era uma verdadeira fábrica de empregos”.

¹⁶ É exposto socializar que no Brasil nos anos a partir de 1964 de acordo com Celso Furtado *apud* Romanelli (2006), o modelo econômico brasileiro dividia-se em duas fases: a primeira inicia-se em 1964, e se define como um período de “recuperação econômica” no qual o governo se ocupa da captação de recursos e recuperação do nível de investimento público; a outra fase define-se como retomada da expansão com o acentuado desenvolvimento do setor industrial.

muito perpetuada não só pelos governos militares, mas também pelo próprio sistema capitalista.

Nessa segunda fase os projetos de educação popular que tiveram origem nos movimentos das comunidades foram substituídos e centralizados pelo governo federal. Autores como Paiva (1998), Neves (1997), Leal (1985), explicam que essa fase na área educacional fica conhecida como o momento tecnicista na educação. O Brasil mantém por meio dos acordos **MEC-USAID**¹⁷ uma série de convênios assinados com os Estados Unidos da América. Paiva (1998) relembra que um desses programas financiados por esses acordos foi a **Cruzada ABC** que contemplava alfabetização, educação continuada, comunitária e orientação profissional para jovens e adultos, e é exatamente nesse momento que acontece a **III CONFITEA**. A **III CONFITEA**¹⁸, ocorrida em Tóquio, Japão em 1972, abordou: “A Educação de Adultos no contexto da aprendizagem contínua”. A partir dessa conferência, desponta no debate internacional, como forma de resposta à crise da escola, uma concepção de educação focada na aprendizagem ao longo da vida.

Para Gusmão (1978, p. 3), a principal ideia expressa nas conclusões dessa CONFITEA

[...] foi à de que é urgente desenvolver as possibilidades da Educação de Adultos no contexto de sistemas integrados de educação; a educação deve responder às necessidades e aspirações do homem contemporâneo, por isso, deve passar de institucional a funcional, este objetivo só se poderá atingir favorecendo a execução de um sistema funcional de educação permanente.

As discussões centraram-se nas tendências que se manifestavam em matéria de Educação de Adultos, nas funções, no quadro da educação permanente e nas estratégias de desenvolvimento da educação aplicáveis à Educação de Adultos. Segundo Lowe (1984) os três objetivos propostos pela UNESCO buscavam, de um lado, identificar, divulgar e fortalecer as tendências bem-sucedidas no campo da Educação de Adultos e, de outro, integrar

¹⁷ De acordo com Aranha (1996, p. 263), através desses acordos o Brasil recebeu assistência técnica e cooperação financeira para implantação da reforma. A autora explica que a partir dessa data desenvolve uma reforma autoritária, vertical, domesticadora, que visa atrelar o modelo educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina.

¹⁸ Em 1972, na cidade de Tóquio (Japão), a terceira edição da CONFITEA reuniu oitenta e dois Estados membros, três Estados na categoria de observadores (inclusive Cuba), três organizações pertencentes às Nações Unidas, trinta e sete organizações internacionais. Trabalhando as temáticas de Educação de Adultos e alfabetização, mídia e cultura, apostou nas premissas de que a educação é um processo permanente, suprimir o analfabetismo é um fator fundamental do desenvolvimento reconhecendo a educação como um meio pelo qual cada um pode permitir compreender as mudanças sociais e participar, a fim de melhorar qualitativamente a vida dos homens (MARTINS 2009, p. 57).

esta nas políticas e nos contextos dos sistemas nacionais de ensino, numa concepção de educação permanente. Certamente que o conceito de Educação Permanente o qual a UNESCO tanto propalou nos países em desenvolvimento tinha em sua gênese a correlação com a teoria do capital humano, pois a educação permanente sugeria a necessidade de transformar o cenário da educação em um processo contínuo ao longo de toda a vida.

Em termos históricos, o conceito de educação permanente não é algo novo, a ideia de educação permanente enquanto processo de formação contínua é antiga, bem anterior à escola. Segundo Pineau (1977, p. 67) essa noção já estava presente na Revolução Francesa de 1789, quando Talleyrand (político e diplomata francês) em seu discurso sobre instrução pública diante da Assembleia Legislativa em setembro de 1791 afirmava que a “educação deve existir em todas as idades”. Tempos depois Condorcet (filósofo e matemático francês) retomou essa ideia com a mesma convicção afirmando que “a instrução não deveria abandonar os indivíduos no momento em que eles saíam das escolas, ela deveria abarcar todas as idades, já que não há idade em que não seja útil aprender” (PINEAU, 1977, p. 79).

Segundo Gadotti¹⁹ (1982) foi nos finais da década de 1960 e início dos anos 1970, que o conceito de Educação Permanente passou a ser a principal Política Educacional da UNESCO²⁰, e nessa mesma década configurou-se em um movimento brasileiro pela educação sendo disseminado a partir do projeto “**Cidade Educativa**”²¹. O referido projeto tornou-se a base para a disseminação da educação permanente, no qual o processo educativo passou a ser entendido em seu sentido mais amplo através de dois caminhos: o primeiro aquele que transcende os limites da escola e o segundo em relação ao emprego e ao progresso econômico, a finalidade da educação deveria ser não tanto preparar os jovens e adultos para

¹⁹ Em seu livro *A Educação contra a Educação* (1982), publicação de sua tese, o autor traz a discussão sobre Educação Permanente em três aspectos: **Fenomenologia da Educação Permanente** (No pensamento setecentista, descrição filosófica dos fenômenos, em sua natureza aparente e ilusória), **Hermenêutica da Educação Permanente** (ciência, que tem por objeto interpretar textos religiosos ou filosóficos. Interpretação dos textos dos sentidos das palavras) e **Filosofia da Educação Permanente** (investigação da dimensão essencial e ontológica do mundo real, ultrapassando a mera opinião irrefletida do senso comum que se mantém cativa da realidade empírica e das aparências sensíveis).

²⁰ É interessante salientar que a partir da década de 1970, a preocupação central da UNESCO foi possibilitar um crescimento econômico com equidade. Esse crescimento pressupõe o desenvolvimento das forças produtivas e a educação é considerada o recurso humano para atingir tal meta.

²¹ De acordo com o Relatório Faure, a cidade educativa é uma cidade moderna que possui a indústria e os desdobramentos sociais desencadeados por esta como elementos centrais do processo educativo. O alargamento da escola diz respeito à sua ampliação no nível de uma cidade educativa. Ou seja, outras instituições, como a indústria e os meios de comunicação, seriam elementos a serem incorporados pela escola, dentro de um novo conceito de educação, mais amplo e permanente. A superação de uma concepção anterior de educação, a dicotomia entre educação escolar e não escolar, desapareceria em prol de uma noção mais dinâmica e coerente com a nova sociedade industrial, que impõe novos ritmos e demandas para o conjunto da humanidade (ALMEIDA 2007, p. 56).

uma profissão determinada, mas sim otimizar a mobilidade profissional e suscitar o desejo permanente de aprender e de se formar.

Aperfeiçoar a mobilidade profissional e suscitar o desejo de aprender e se formar, de certa forma legitima a Teoria do Capital Humano. O Jovem e o Adulto passam a responder em parte pelo seu desejo de aprender e por sua mobilidade profissional. Nesse sentido, para o fato de que Mészáros (2005) chama atenção que a educação institucionalizada, a partir do período marcado pela Revolução Industrial, tem de certa forma servido como um espaço propício para fornecer conhecimentos e pessoal necessários à manutenção do capital e legitimar a ordem social vigente através da criação e transmissão de valores da classe dominante. Não é surpresa a educação admitir essa conotação, Abbnano (1982, p. 288) reitera que

Em geral, entende-se por esse termo [educação] a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, isto é, daquelas técnicas de uso, de produção, de comportamento, mediante as quais um grupo [...] é capaz de satisfazer suas necessidades, de proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e de trabalhar em conjunto em uma forma mais ou menos ordenada e pacífica. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura, uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração a geração; e as modalidades ou formas por que se efetua ou se garante essa transmissão se chama educação. Esse é o conceito generalizado da educação, conceito que se tornou indispensável pela consideração do fenômeno [educativo].

O processo educativo ao longo da história serviu e serve também para perpetuar a cultura social, assim não podemos isolar a base material da sociedade em que o ato educativo está inserido, o que estamos tentando dizer é que o campo educacional carrega em sua gênese essa contradição histórica, pois ao mesmo tempo em que serve para reproduzir as relações sociais, também pode romper com elas.

Retomando o nosso debate, Frigotto (2000) expõe que mesmo o Brasil não participando dessas comissões convocadas pela UNESCO à percepção de educação como fator econômico estava muito presente no Brasil, assim as discussões sobre as concepções teóricas da modernização, de certa forma coadunavam-se com a perspectiva de educação que o relatório da UNESCO disseminou. Vale lembrar que a concepção de políticas pública para EJA é trabalhada entre as décadas de 1970 a 1980, como uma política de educação permanente da massa trabalhadora tornando-os mais rentáveis e adaptáveis às mudanças econômicas e industriais que, em suma, construía-se o ápice da Teoria do Capital Humano. Por outro lado, Gadotti (1982), chama atenção que é nesse ponto que a Educação Permanente assume papel despolitizador da massa da população.

O próprio Relatório é incisivo ao indicar ao Estado que amplie seus gastos com Educação, na perspectiva de que isso possibilite uma formação mais adequada para a sociedade do trabalho e mais **capital humano** a fim de potencializar o fator trabalho e a extração de mais-valor (mais-valia), mantendo sempre o controle deste processo.

Essa situação se reverte com o fim da ditadura militar, na década de 1980, ocorrida por meio da extensão progressiva até a retomada do governo nacional por civis, permitindo assim a volta da disputa democrática em torno das propostas em educação. Os movimentos sociais, que de certa forma atuavam por meio de esquemas alternativos retornam à cena pública, e assim educadores progressistas passam a imprimir novos rumos aos programas de educação de jovens e adultos (BEISEIGEL, 1993). Certamente que, a partir da década de 1980, a educação de jovens e adultos como um movimento que encampa a necessidade de um debate premente sobre a qualificação para o trabalho toma um rumo diferenciado. Gohn (1977, p. 7), explica que, no percurso dessa década, o país foi tomado por duas fases dos movimentos sociais classificadas como: “Movimentos Sociais no Brasil na era da participação (1978-1989)” e “Movimentos Sociais e ONGs no Brasil na era da Globalização (desde 1990).”

Na fase da década de 1980, a educação de jovens e adultos ganha força por se tratar de uma suposta “Era da Participação” em detrimento aos anos anteriores, nos bairros brasileiros a luta era por creche e escolas públicas, postos de saúde, transporte coletivo. Uma verdadeira guerra a favor da moradia, contra o desemprego; pró-participação popular na constituinte; de meninos e meninas de rua, de mulheres, negros, homossexuais; Diretas Já etc. É nesse movimento histórico que a Educação de Jovens e Adultos se apresenta na década de 1980, tentando resgatar o direito à formação educativa, a cidadania e almejando uma qualificação profissional, e, por conseguinte, o acesso ao mercado de trabalho.

Certamente que mesmo com o início dos avanços de direitos conquistados na referida década (1980), esse percurso histórico é indispensável para compreender a negação do direito para muitos, excluídos da cidadania e do que a educação pode oferecer para exercê-la e dela participar. Partindo desse pressuposto, não tem sido automática a assunção do direito à formação educativa como dever do Estado, complementando esse debate Semeraro (1999, p. 7) afirma que:

É no decorrer das últimas décadas (1980 e 1990), de fato, que setores crescentes de trabalhadores perceberam as diversas formas da sociedade civil como um terreno importante de luta de classes, uma esfera privilegiada onde travar a intensa disputa pela hegemonia, um espaço político criativo e decisivo para avançar suas reivindicações, desenvolver suas potencialidades subjetivas e sociais, para construir

um consenso ativo entre forças convergentes e instituir formas de uma democracia popular capaz de recriar uma nova concepção de Estado e novas relações sócio-político-econômicas.

Esse momento histórico brasileiro suscitava a necessidade premente de formação de uma mão de obra qualificada, para conduzir a economia do País ao desenvolvimento, porém, com o passar dos anos e a evolução da tecnologia e da ciência, foi possível presenciar que só isso não era suficiente para situar o País em disputa internacional, o processo formativo foi sendo atrelado cada vez mais ao setor produtivo, e nesse jogo a questão social surge cada vez mais como um desafio, porque de certa forma precisa ser pensada não apenas na ordem local, dentro de uma conjuntura endógena, mas em uma conjuntura exógena.

Por isso que os relatórios das CONFINTEAS oriundos do debate sobre a Teoria do Capital Humano puxam para as vistas da sociedade o movimento de globalização do capitalismo, carregando consigo a globalização do mundo do trabalho, o que, como já elencamos, compreende tanto a questão social quanto o movimento dos trabalhadores, alterando suas demandas educacionais.

Certamente que as transformações no cenário científico e tecnológico exigiam um reordenamento no perfil pessoal dos sujeitos para acompanhar esse processo evolutivo. Partindo desse ponto podemos dizer que o conceito de Educação acabava por expressar um novo discurso, com uma nova roupagem capaz de implementar uma nova estratégia de sobrevivência do sistema do capital. Na compreensão de Carneiro (2001, p. 12)

A educação deixa de ser equivalente ao desenvolvimento de meras operações mecânicas, objeto de repetição dia sobre dia. Na verdade, a educação ao longo da vida está condicionada ao surgimento de uma nova geração de aprendentes, ou seja, de pessoas que convivem agilmente com culturas de aprendizagem, que dominam importantes aptidões metacognitivas e que estão preparadas para dar sentido a um mundo complexo e incerto.

Temos a clareza de que a aprendizagem ao longo da vida na área de EJA não é uma situação simples, pois requer a ultrapassagem da separação entre uma minoria detentora de qualificações que permitem aprender ao longo da vida, e uma maioria sem qualificações formais, que constituem um obstáculo à sua participação em aprendizagens sistemáticas; requer, por outro lado, tornar a aprendizagem mais acessível, mediante uma coordenação flexível e coerente, orientada na lógica da procura e não na lógica da oferta (para quem aprende e não de quem fornece), em suma, uma política pública que encarna um conceito abrangente com uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida de uma pessoa, deveria colocar no cerne das discussões não só o processo educativo, mas também o próprio sujeito.

É partindo dessa perspectiva que se chega ao final deste capítulo. Percebemos que a humanidade não caminha de forma linear. Mesmo com leis protecionistas dos direitos para o público de EJA, há avanços, recuos, progressos e retrocessos. Em vista disso, muitas das reflexões serão retomadas no capítulo seguinte, cujo cenário será o de um Brasil que entra em uma nova fase, a fase em que o país se reconhece através da entrada de um trabalhador no poder. **Luiz Inácio Lula da Silva** representa a cidadania retomada das classes populares. Nessa caminhada que se faz pela história, teremos como foco a política pública de educação do governo LULA, especificamente o PROEJA, programa com um raio de alcance nacional que passa a agregar o Ensino Profissional ao Ensino Médio.

3 O PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS - PROEJA

Não existe, na história da humanidade, nenhum país que se desenvolveu sem que antes os governantes tivessem feito investimento muito forte em educação. A educação garante que as pessoas tenham acesso ao conhecimento, a uma profissão. Eu digo isso porque foi graças a um curso técnico que fiz, na minha vida, em São Paulo, no SENAI, que me permitiu ter um emprego melhor, que me permitiu trabalhar numa empresa grande, que me permitiu ser dirigente sindical e que me permitiu virar presidente da República. Se a gente não permitir que essas crianças, que esses adolescentes, meninas e meninos, tenham acesso a uma formação profissional, eles nunca serão tratados como cidadãos ou cidadãs de primeira classe. Nunca!

(Luis Inácio Lula da Silva)²²

A transcrição escolhida para abrir este capítulo revela um fragmento retirado da fala do presidente Luis Inácio Lula da Silva por conta de um discurso proferido no Centro Federal Tecnológico em Santo Amaro, interior da Bahia, em agosto de 2003.

O presidente Lula ressaltava que uma das preocupações do seu governo era a educação, pois a mesma garantiria o acesso ao conhecimento e a uma profissão, por conseguinte, ao mercado de trabalho. De fato, ao longo do caminho percorrido desde a entrada de Luis Inácio Lula da Silva em seu primeiro mandato, a política pública direcionada à área de educação profissional para jovens e adultos ganhou outros destinos.

Segundo Eliezer Pacheco²³, secretário nacional de Educação Profissional e Tecnológica, “desde 1909, ano em que o presidente Nilo Peçanha criou 19 escolas técnicas, até Lula assumir a presidência existiam 140 escolas técnicas federais. Durante os oito anos em que o petista governou o país foram construídas 214 escolas técnicas em todo o país”. Ainda nessa entrevista, o Secretário complementa que até o final do governo Dilma, o País terá 1,5 milhão de vagas na Educação Profissional e Tecnológica.

A implantação de políticas públicas para a área de Educação Profissional no País ao longo do governo Lula trouxe uma série de reflexões. É preciso identificar em que sentido esses avanços tem ocorrido, ou seja, se no sentido de atender as demandas do mercado de trabalho e conseqüentemente, atender aos interesses do capital, ou se têm efetivamente contribuído para a elevação da escolarização e profissionalização dos beneficiários desses programas. Por outro lado é preciso verificar se esses avanços ocorreram com alteração na

²² Ver o discurso na íntegra no site <http://sul21.com.br/jornal/2011>, acessado em 11 de mai 2012.

²³ Ver a entrevista na íntegra no site: <http://www.esforce.org.br> acessado em 11 de mai 2012.

qualidade do processo de formação dos alunos ou apenas no número de atendidos. Portanto para avançar no quadro de qualificação da força de trabalho brasileira necessitaria de uma decisão no mínimo “arrojada” para expansão desse quadro. Entendemos que avaliar ações e conseqüentemente uma política pública, é uma tarefa hercúlea, pois compreende não só dissecar a estrutura dessa política, mas também mapear todo o cenário onde ela será executada.

Temos então, como ponto central deste capítulo, precisamente, dissecar o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA, que se configura em uma política pública de educação profissional. Para isso, pensamos ser pertinente primeiro discutir a relação educação, qualificação profissional e mercado de trabalho no âmbito da década de 1990, em conseqüência gestadas no final do governo de FHC e, por conseguinte adentrar o campo histórico do governo Lula fazendo assim uma reflexão a respeito da elaboração das políticas públicas no âmbito da Educação Profissional, especificamente o PROEJA.

3.1 As Novas Demandas da Educação para a Qualificação Profissional

A luta da década de 1990 para educação é conseqüência das disputas dos anos 1980, que abriu um celeiro de protestos como a Constituição de 1988, o Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa da Escola Pública significou uma forma de participação inédita, que se prorrogou como movimento durante os trabalhos de discussão até a aprovação da LDB e se perpetuou até os dias atuais, passando pelo Plano Nacional de Educação e, atualmente, pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB. Essa fase se constitui como *direito público subjetivo*, Baia Horta (1998, p. 7), diz que embora venha sendo defendido desde 1930 por juristas, só em 1988 foi proclamado como direito legal.

Nesse bojo o debate sobre a questão posta na EJA o tema do direito à Educação é firmado mais uma vez pela Declaração de Hamburgo em 1997, ocorrida durante a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo que essa área é fundamental à vida em sociedades contemporânea, onde os processos de aprender são fundamentos cotidianos. A partir de então, o sentido verdadeiro da EJA passou a ser o da educação continuada, que favoreceria processos educativos para jovens e adultos, cujas

condições de vida os mantêm afastados dos conhecimentos indispensáveis quanto aos direitos sociais à saúde, ao emprego, à qualidade de vida e à formação profissional (PAIVA 2005).

Certamente que nos finais nos anos 1990, os sujeitos da EJA, potenciais trabalhadores, vivenciaram, juntamente com as disputas relativas à educação, o desemprego crescente, a informalidade das relações de trabalho, o decréscimo do número de postos de trabalho. O fato é que não são mais trabalhadores modeláveis como em outros tempos, identidade e subjetividade nesse papel se deslocam para assumir novos postos. As novas exigências de qualificação do trabalhador têm a educação como lugar de destaque no que se refere à preparação e formação do perfil desse homem laboral. Nesse cenário, é exigida a educação desse trabalhador e qualificar aqueles que estão no mercado produtivo, e requalificar aqueles que ainda não atendem as exigências do mundo do trabalho.

O interessante é que o conhecimento torna-se um alvo perseguido por esse trabalhador, que vislumbra na educação novos postos de trabalho mais qualificados, com melhores salários e condições de trabalho, tendo acesso socialmente a uma esfera dos bens simbólicos de consumo. Essa ilusão sustentada pelo discurso neoliberal de qualificação e consequente ascensão social (Qualificação e Empregabilidade), novamente encontra um discurso do otimismo pedagógico, em que a educação passa a ser um avanço para a vida produtiva e para acesso a outras esferas da vida social pelo trabalhador. Dessa forma, a concepção de educação voltada à reprodução do capital contribui para a mais profunda crise já vista, uma vez que aceita como fato consumado a exploração do homem pelo homem (TONET, 2001, p.6).

Nesse cenário, a sociedade evidencia uma intensificação no discurso sobre a formação/qualificação do trabalhador. Parece-nos que esse fato não é por acaso e sim porque a ausência de postos de trabalho empurra a classe para uma disputa sem precedentes por cargos no mercado formal. O que é mais surpreendente é que, ao mesmo tempo em que se vive a situação de incentivo aos trabalhadores no que se refere à elevação da qualificação, presencia-se na sociedade um elevado índice de desemprego, flexibilização dos direitos trabalhistas e, por conseguinte, a “precariedade do trabalho”. Esse fato é explicado por Antunes (2005, p. 34), quando relata que a classe trabalhadora com o advento da “metamorfose do mundo do trabalho” tem sofrido um processo de qualificação e desqualificação setoriais. Setores como o da siderurgia com o advento da descoberta de novas matérias-primas criou-se uma relativa intelectualização do trabalho, porém, em outros setores como a indústria automobilística, portuários, trabalhadores da construção se “desqualificou e precarizou-se”.

Todavia, na compreensão de Arrais Neto (2002), essa suposta elevação da qualificação profissional em alguns setores e outros não, são vazios de sentido. O autor chama atenção para o significado do conceito de qualificação difundida por muitos estudiosos como sendo o avançar da intelectualização da classe trabalhadora. O fato é que a:

multifuncionalidade, em sendo submetida à heteronomia²⁴, com as conseqüentes características de submissão e sobre-exploração, é parte de um processo geral de desqualificação contrariamente ao que sugerem seus apologistas que chegaram a ver nos processos de polivalência funcional o germe da implantação da politecnia e da omnilateralidade. (ARRAIS NETO, 2002, p. 10).

Corroborar-se o autor na perspectiva de entender que enquanto o conceito de qualificação dos trabalhadores estiver voltado apenas para o fazer produtivo ou para a empregabilidade, sem a preocupação com a dimensão da ação humana na sua totalidade, este cumpre apenas um papel social, pois não “rompe com a alienação e o estranhamento seja em que níveis e atividades estes se manifestem” (ARRAIS NETO, 2002, p. 13).

Em pesquisa recente, Kober (2008), discute a ideia hegemônica que o capital tem incutido na classe trabalhadora, nessas últimas décadas a ilusão de que quanto mais educado e qualificado for o trabalhador, mais chances ele terá de subir de posto na empresa, inserir-se ou recolocar-se no mercado de trabalho. É nessa vertente que se configura o discurso da burguesia empresarial cearense. O discurso da qualificação como fator de ascensão social e empregabilidade. Na prática, o que tem ocorrido tem sido que, trabalhadores que eram qualificados em determinadas profissões como ferramenteiros, soldadores, torneiros, dentre muitas outras profissões, são substituídos por outra linha de profissionais qualificados, surgindo os técnicos em computação, programação, hidráulica e eletrônica (ALVES, 2005).

Alves (2005, p. 141), explica que:

[...] novos pólos de qualificações que passaram a assumir mais espaço, sobretudo porque se estava diante de tecnologias que exigiam novos conhecimentos e habilidades do operador, de operários mais qualificados e mais aptos a interferirem no processo de trabalho. A destreza manual vai perdendo a importância e o que passa a ser exigido é, cada vez mais, a capacidade de raciocínio abstrato necessário para operar uma máquina computadorizada (surgia, cada vez mais, a exigência de maior escolaridade e mais experiência profissional para a contratação na indústria).

²⁴ O processo de heteronomia a que o autor se refere é o conceito criado por Kant, significando as leis que recebemos. A heteronomia consiste na sujeição do indivíduo à vontade de terceiros ou de uma coletividade. É conceito básico relacionado ao Estado de Direito, em que todos devem se submeter à vontade da lei. Outrossim, do grego heteros (DIVERSOS) + Nomos (REGRAS), a heteronomia é a característica da Norma Jurídica, que esclarece ser esta impunível à vontade do destinador (BIAVASCHI 2005).

Esse quadro posto para sociedade vai ao longo do tempo montando um novo e complexo perfil de trabalhador. No entender de Alves (2005, p. 254), a própria ideia de “qualificação” passa a ter um novo sentido, não se configurando mais como um “depositário de conhecimentos e habilidades”, e, sim, como “competência, capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis.” Essa situação está posta na EJA e por conseguinte nas políticas públicas de Educação Profissional.

3.2 A Política Pública de Educação Profissional no Brasil e seus Desdobramentos Históricos

No final do século XX, com as convulsões econômicas, sociais e políticas enfrentadas, principalmente com a crise estrutural do capital dos finais da década de 1970, junto com o movimento da nova Administração Pública, o Estado é fortemente questionado tanto em suas funções quanto na real eficácia de suas ações interventoras na realidade social. Em vista disso, a compreensão do sucesso e do fracasso das políticas públicas passou a ser fundamental para o melhor desempenho da Administração Pública.

Em seus primórdios, as políticas públicas eram consideradas ações quase fora do sistema político, e antes que a análise de políticas públicas fosse reconhecida como uma subárea da Ciência Política, os estudos recaíam nos processos de formação de políticas públicas, “o que parece refletir o *status* privilegiado que os processos decisórios sempre desfrutaram junto aos profissionais da área.” (FARIA, 2003, p. 21).

Foi no cenário histórico do início dos anos de 1950, pesquisas em políticas públicas começaram a se estabelecer sob a designação de *policy science*, enquanto na Europa, especialmente na Alemanha, a preocupação com campos específicos de políticas somente toma força no começo dos anos 1970. Nesse período, a unidade de análise torna-se a própria definição das políticas públicas, o que conferiu destaque aos aspectos dinâmicos do *policy process* e aos distintos agentes, estatais e não estatais, geralmente envolvidos (FARIA, 2003). No caso do Brasil, os estudos sobre políticas públicas são bem recentes. Nesses estudos, a ênfase recaiu ou na análise das estruturas e instituições ou na caracterização dos processos de negociação das políticas setoriais específicas. Os estudos relacionados às políticas públicas e educação só vão surgir no cenário educacional nos anos 1980, com a nova configuração democrática do país.

Com efeito, a formação histórica da agenda de políticas públicas no Brasil pode ser identificada e dividida em etapas, porém, não pretendemos fazer um aprofundamento

detalhado em cada etapa, apenas uma descrição histórica dos últimos anos e seus destaques para compor o campo de discussão sobre o PROEJA.

Na lição de Melo (1999), a análise de políticas públicas experimentou um *boom* na década de 1980, impulsionada pela transição democrática. São três os motivos da expansão. Em primeiro lugar, pelo deslocamento na agenda pública. Durante os anos 1970, a agenda pública se estruturou em torno de questões relativas ao modelo brasileiro de desenvolvimento, em que a discussão se limitava aos impactos redistributivos da ação governamental e ao tipo de racionalidade que conduzia o projeto de modernização conservadora do regime ditatorial. Eram centrais, para essa agenda, as questões de arranjo institucional: descentralização, participação, transparência e redefinição do *mix* público-privado nas políticas. A essa transformação da agenda seguiu-se uma redescoberta na agenda de pesquisas das políticas municipais e descentralização.

Em segundo lugar, não obstante o fim do período autoritário, observou-se que os obstáculos à consecução de políticas sociais efetivas continuaram existindo, o que serviu para fortalecer os estudos sobre políticas. A perplexidade e o desencantamento em relação ao Estado levaram a um maior interesse sobre as condições de efetividade da ação pública. Em terceiro lugar, a difusão internacional da ideia de reforma do Estado e do aparelho de Estado passou a ser o princípio organizador da agenda pública dos anos 1980-1990, o que provocou uma proliferação de estudos de políticas públicas²⁵. As questões de arranjo institucional ganharam grande centralidade na agenda: “[...] ao tomar-se o modo e a qualidade da intervenção pública na economia e na sociedade como objeto de estudo, cria-se por extensão um programa de pesquisa de caráter empírico sobre questões relativas à eficiência de políticas e programas.” (MELLO 1999, p. 81).

Conforme Arretche (2003), nos últimos anos há um crescimento dos estudos das áreas de políticas públicas no Brasil, é notório que se multiplicaram as dissertações e teses sobre temas relacionados às políticas governamentais; disciplinas de políticas públicas foram criadas ou inseridas nos programas de graduação e pós-graduação; criaram-se linhas de pesquisa especialmente voltadas para essa área; instituíram-se agências de fomento à pesquisa, assim como linhas especiais de financiamento para a área. Assim são inseridas as políticas públicas na área educacional, especificamente na área de EJA concomitantemente à Educação Profissional.

²⁵ É relevante salientar que nas décadas de 1980 e 1990, a proliferação de políticas públicas principalmente na área educacional foram em sua maioria oriundas das intervenções dos Organismos Internacionais na política de países em desenvolvimento.

Achamos pertinente iniciar o caminho histórico das políticas públicas em Educação Profissional desde a Era Vargas, por compreendermos que foi exatamente nesse período em função de um programa de governo, o nacional desenvolvimentismo²⁶ que a Educação Profissional no Brasil passou a ter uma estrutura efetiva no âmbito das políticas públicas. Assim, partindo desse ponto, iniciaremos o construto histórico que nos subsidiará a uma reflexão com maior profundidade do PROEJA no Brasil e no Ceará.

As políticas para a Educação Profissional no Brasil entraram nas pautas governamentais no início do século XX, com a criação de 19 escolas de aprendizes e artífices nas diferentes unidades da Federação, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o traz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, 1998, p. 366).

Em 1930, no entanto, intensifica-se a demanda de força de trabalho para atuar nos ramos industrial e ferroviário. Em face da expansão do mercado de trabalho, o Estado passa a desenvolver opções destinadas à formação dos trabalhadores. Essa necessidade de mão de obra qualificada progressivamente mobiliza o Estado nas décadas de 1930 e 1940 pela melhoria da qualificação do trabalhador objetivando adaptar a mão de obra aqui existente às exigências do processo produtivo

Conforme Cunha (2005) em seu livro *O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo*, com a complexidade crescente da maquinaria das manufaturas e das primeiras indústrias, os operários qualificados foram buscados primeiramente no exterior. Isso acarretou dois tipos de inconvenientes para o patronato. De um lado, os operários contratados guardavam para si os conhecimentos referentes às operações das máquinas, não formando seus substitutos brasileiros, o que ocasionava a valorização de sua mão de obra ante o

²⁶ “Estava ainda em processo de formulação, deveria receber uma definição mais precisa tanto no nível teórico como no nível empírico com a pesquisa e as publicações da Comissão Econômica para a América Latina (formada em 1949). As origens dessa visão no Brasil podem ser encontradas no nacionalismo econômico dos tenentes e, posteriormente, nos esforços estatais de industrialização do Estado Novo. Os defensores dessa fórmula partiam do pressuposto que o Brasil precisava industrializar-se rapidamente, mas argumentavam que as forças espontâneas que haviam alcançado a industrialização no Atlântico Norte não conseguiram impor-se no Brasil. Atravessar a fase de transição de uma economia agrícola para uma economia industrial moderna exigiria uma nova estratégia de desenvolvimento. Essa nova estratégia deveria buscar uma economia mista, na qual o setor privado receberia novos incentivos, proporcionais a um conjunto estabelecido de prioridades de investimento. Ao mesmo tempo, o Estado interviria mais diretamente, por meio de empresas estatais e empresas mistas público-privadas, a fim de investir em áreas nas quais o setor privado não tivesse recurso para aplicar”. (SKIDMORE, 1992, p. 122-123).

mercado de trabalho local. Por outro lado, suas práticas e ideias sobre a relação capital e trabalho eram consideradas avançadas para a época.

Como forma de reação contra esses inconvenientes, desenvolveu-se toda uma ideologia de valorização do trabalho do trabalhador nacional, oposta, ao menos em discurso, àquela que considerava o trabalho manual indigno, ou seja, agora não seriam apenas os pobres e desvalidos da sorte atendidos pela política educacional pública, mas sim todos os cidadãos que deveriam se qualificar, assim como seus filhos para futura inserção no mercado de trabalho.

O surgimento dessa nova consciência da necessidade nacional em produzir pessoas capacitadas para o mercado industrial e ferroviário marca um processo de mudança ideológica, ou seja, agora o trabalho manual passa a ser considerado dignificante frente à sociedade e para ele devem se voltar todos as pessoas livres, desprovidos de capital, que esperam, através da negociação de sua única propriedade, sua força de trabalho, garantir melhores condições de vida e ascensão social, possibilidade expressa no discurso ideológico nacional desenvolvimentista.

Com a entrada do Estado Novo (1937-1945), as políticas educacionais são amparadas pela Constituição de 1937. Entre as ações propostas pela Constituição, está a incorporação, no corpo da lei, do Plano Nacional de Educação (PNE), que determinava ser a família responsável pela educação de seus filhos e o Estado auxiliar no cumprimento desta tarefa. Cabe ao Estado a responsabilidade pelas escolas vocacionais e pré-vocacionais, função esta a ser cumprida em colaboração com as indústrias e sindicatos patronais aos quais caberia criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários e associados. (ROMANELLI, 2005).

Na década de 1940 são aplicadas, então, duas medidas estratégicas. A primeira é a criação das escolas técnicas nacionais, reproduzindo em seu interior "o ambiente fabril, como se tentava fazer desde as antigas escolas de aprendizes artífices criadas em 1909", garantindo, assim, a formação de operários. A segunda é a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (mais tarde, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), cuja estratégia é contraditória "à primeira, na medida em que procurava deslocar a escola profissional para dentro do ambiente fabril, definindo como destinatários preferenciais os menores que já trabalhavam na indústria." (CUNHA, 2005, p.151).

Nessa mesma época, eram instituídas as Leis Orgânicas do Ensino por meio da modalidade Decreto-Lei. A reforma foi considerada parcial, já que não foi abrangente o suficiente para acolher todo o ensino, de uma só vez (ROMANELLI, 2005). As Leis se

referiam a cada ramo de ensino, em separado e isoladamente. Tinham a intenção de favorecer grupos políticos, com clara tendência voltada para agraciar empresários, em prejuízo daqueles que pertenciam às camadas mais pobres da população (MANFREDI, 2002).

Os currículos foram redefinidos e o ensino secundário ficou em oposição ao profissional, com existência de articulação tênue entre eles, numa época que havia a necessidade de formação de força de trabalho. O curso secundário foi eleito para formar os dirigentes do País, já os ramos da educação profissional foram designados para os seguintes setores da produção: primário, para o ensino agrícola; secundário para o ensino industrial; terciário para o ensino comercial, e o ensino normal, para a formação de professores (MANFREDI, 2002).

As Leis Orgânicas, segundo Romanelli (2005, p 158) ficaram assim estruturadas: “Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-lei Nº 4.073 de 30/01/42; Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-lei Nº 4.244 de 09/04/42; Lei Orgânica do Ensino Comercial – Decreto-lei Nº 6.141 de 28/12/43.”

No campo da Educação Profissional Romanelli (2005) expõe que esse nível se resumia a quatro decretos que organizavam os ramos da economia englobando os cursos Industrial, Comercial e Agrícola, e, ainda, o curso Normal que possuía uma característica diversa, pois se destinava à formação de professores e era elitista em termos de seleção.

Os cursos profissionalizantes, de forma geral, eram compostos por dois ciclos: um Fundamental (Ginasial), na maioria dos casos com quatro anos, e outro chamado de Técnico com duração de três a quatro anos, o último sequencial ao primeiro. Há de se compreender que o momento econômico mundial era delicado, já que a 2ª guerra mundial estava em andamento e dificultava a vinda de mão de obra especializada oriunda de outros países. Por outro lado, a formação de pessoal era necessária, já que puxada pela demanda interna por produtos industrializados, que crescia.

Em suma a Lei Orgânica do Ensino Industrial elaborada sobre os auspícios do Ministro Capanema, que determinava a unificação na organização do ensino técnico e a sua extensão para o nível médio, entre outras mudanças, alterou o modo de acesso ao ensino industrial, estabelecendo, para tanto, a realização de exames de seleção.

As modificações promovidas estenderam-se às Escolas de aprendizes artífices, que sofreram diversas mudanças em sua organização, oferecendo também cursos técnicos de nível médio, e após transformadas em Escolas Técnicas Federais, em 1942. Os currículos foram ampliados e aperfeiçoados; ofícios correlatos foram implantados; houve maior

preocupação com a qualificação de seus professores e, em decorrência disso, maior exigência quanto às necessidades deles nesse sentido.

Durante a ditadura militar, período que perdurou de 1964 a 1985, as políticas públicas para o setor Educação foram caracterizados pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do Ensino Elementar de boa qualidade e institucionalização do Ensino Profissionalizante na rede pública regular. O estado brasileiro seguiu determinadas políticas educacionais, que foram adotadas segundo um pensamento difundido, prioritariamente, por instituições internacionais, notadamente, o Banco Mundial.

Conforme Coraggio (1996, p. 83), as interferências sugeridas pelas organizações internacionais deram origem à Lei Nº 5540/68, conhecida como “Lei da Reforma Universitária”, e outro instrumento legal foi imposto em 1971: Lei Nº 5692/71.

Esses dispositivos legais reformularam a organização de parte da educação brasileira. Os antigos cursos primário e ginásial transformaram-se no Ensino de 1º grau. O exame de admissão ao ginásio que existia, até então, entre um e outro, foi extinto e a obrigatoriedade escolar passou de quatro para oito anos, na faixa etária dos sete aos quatorze anos. Isso fez com que o Brasil deixasse de ser, na época, um dos últimos países do mundo em quantidade de anos de ensino obrigatório, embora não tenha alçado a posição privilegiada e, hoje, ainda se mantenha entre os últimos na classificação da escolaridade obrigatória.

No que se refere ao antigo ensino médio, ele passa a ser denominado de 2º grau. A Lei Nº 5692/71 substituiu a equivalência entre os ramos secundário e profissional, dada pela primeira LDB, Lei Nº 4024/61, pela “obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de ensino de 2º grau.” (KUENZER, 2001, p. 16).

De acordo com Kuenzer (2001, p. 16-17), o ensino de 2º grau, nesse contexto, tinha o objetivo de ‘proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania’. Nesse modelo político e econômico da ditadura militar, estavam inscritos os seguintes objetivos da proposta para o ensino de 2º grau:

A contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960; A despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista; A preparação de força de trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no ‘tempo do milagre’, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida eletromecânica.(2001,p.16-17)

Como podemos perceber ao longo das décadas de 1940, 1950, 1960 e os anos 1970, as políticas para a área de EJA tinham um direcionamento econômico. A grande maioria dos decretos e leis no âmbito da educação correspondia ao plano de avanço governamental na área industrial; de fato, essa situação aprofundou cada vez mais a dualidade educacional no País todavia, segundo Kuenzer (2001), a Lei Nº 5692/71 era uma tentativa de eliminação da dualidade entre o ensino propedêutico e a educação profissional²⁷, com a instituição de uma suposta escola única, que romperia com o antigo sistema e daria início a apenas uma via para todos. O sistema estrutural era o da profissionalização compulsória do 2º grau, com a finalidade da qualificação para o trabalho.

Corroborando essa discussão, Saviani (1999) expõe que a Lei Federal Nº 5.692, de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, ao justificar a profissionalização universal e compulsória do ensino de segundo grau, foi criticada no Relatório do Grupo de Trabalho que elaborou o texto dessa lei e que critica o dualismo anterior do ensino médio com o *slogan* “ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros”.

Com esse *slogan*, o Relatório estava sugerindo que as elites reservavam para si o ensino preparatório para ingresso no nível superior, relegando à população o ensino profissional destinado ao exercício das funções subalternas. Para corrigir essa distorção, converteu-se a formação profissional em regra geral do ensino de segundo grau, devendo, pois, ser seguida por todos indistintamente.

Em resumo podemos perceber que a lei trouxe a profissionalização obrigatória em toda a rede de Ensino Médio, mas não interferiu nos programas da Educação Profissional em curso. As escolas da rede pública foram as mais prejudicadas, pois não estavam preparadas

²⁷ “Do ponto de vista da prática concreta, no entanto, pouca coisa mudou, em função de inúmeros fatores estruturais e conjunturais que impediram que a almejada homogeneidade ocorresse. Na verdade, o que se pretendeu foi resolver no interior da escola, através da homogeneidade, a divisão entre trabalho intelectual e manual e as diferenças de classe que estão postas na sociedade, o que significa, no mínimo ingenuidade. As condições desiguais de acesso à escola, aliadas à falta de vontade política para assegurar as condições financeiras necessárias à viabilização da nova proposta, à falta de professores qualificados, às dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática e ao desinteresse do capital em ampliar e regulamentar as carreiras de nível técnico, acabaram por impedir a efetivação da proposta. Desta forma persiste a diversidade como a principal característica do ensino de 2º grau; continuam a existir vários tipos de escola de 2º grau, com distintos níveis de qualidade. As escolas que, antes da Lei Nº 5692/71, ministravam cursos profissionalizantes de qualidade, continuam a fazê-lo, basicamente, nas áreas de ensino técnico industrial, agropecuário, comercial e de formação de professores para as primeiras séries do 1º grau. As escolas que preparavam os filhos da burguesia e da pequena burguesia para o vestibular continuam a fazê-lo usando artifícios para esconder seu caráter propedêutico sob uma falsa proposta profissionalizante. Quanto às escolas públicas de 2º grau, de modo geral, em face de suas precárias condições de funcionamento, não conseguiram desempenhar funções nem propedêuticas, nem profissionalizantes, caracterizando-se por uma progressiva perda de qualidade.” (KUENZER, 2001, p. 16-17).

para essa mudança, e, conseqüentemente, foram transformadas em celeiros de cursos de faz de conta, para satisfazerem as diretrizes legais, apenas na formalidade.

Na década de 1980, a política educacional brasileira referente à Educação Profissional acompanha as transformações do mundo do trabalho. Multiplicaram-se estudos referentes aos impactos das novas tecnologias, que revelaram a exigência de profissionais mais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação (FERRETTI, 1994).

Como resposta a este desafio, escolas e instituições de educação profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais, atendendo novas áreas e elevando os níveis de qualidade da oferta. No cenário social, percebeu-se que à destreza agregaram-se novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões mediada por novas tecnologias da informação.

A estrutura rígida de ocupações começou a ser alterada. Equipamentos e instalações complexas requerem de alguns trabalhadores níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. As mudanças aceleradas no sistema produtivo passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações e a identificação de novos perfis profissionais. Assim, as políticas públicas tentaram adequar-se aos novos tempos. Decerto que esses novos tempos transformaram a forma de pensar a educação brasileira.

3.3 O PROEJA: Uma Política Educacional para EJA

A formação profissional para os países da América Latina, segundo compromissos internacionais firmados já na última década do século XX, no Documento *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*²⁸, promovido pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, em 1992 e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, teve como objetivo a adaptação às exigências do mercado, para que estes países se tornassem competitivos diante da concorrência globalizada (PAIVA, 2007, p. 3). O sistema sócio metabólico do capital²⁹, neste sentido, incide sua tendência sobre a formação profissional, ao formalizar, por meio de

²⁸ Este Documento foi elaborado em 1992 pelos órgãos internacionais CEPAL e UNESCO. São tratadas as diretrizes para políticas e instituições educacionais, de forma que vinculem conhecimento e desenvolvimento. Outros autores aprofundam este tema em artigos recentes: Ramon de Oliveira e Simone Flach. Fonte: <http://fatebtb.edu.br/portal/suporteacademico/artigos/artigo.php?artigo=professor&content=13>. E site da CEPAL: www.eclac.cl.

²⁹ Termo cunhado por Istvan Mészáros (2002) em seu livro *Para Além do Capital*.

documentos e contratos oficiais sobre políticas educacionais, a função da educação e do conhecimento ante as novas exigências produtivas. Na concepção de Paiva (2007, p. 4).

O conhecimento passa a ser, então, uma estratégia capitalista do aumento da produtividade, ao mesmo tempo em que reduz os custos com a própria produção científica e tecnológica. Por mais que a tese da “Sociedade do Conhecimento” se afirme como algo inteiramente novo, essa novidade é incapaz de modificar a essência excludente de ordem social capitalista.

Nesse sentido, é que na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso a política pública em educação profissional de nível médio sofreu profundas alterações a partir do Decreto nº 2.208 de 1997. Por meio deste Decreto, a educação profissional separou-se no tempo e no espaço da educação básica de nível médio, como podemos constatar em seu art. 5º: “A Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.”

O mencionado artigo ainda prevê para o curso profissionalizante uma ordem concomitante (paralelamente com o nível médio regular) ou sequencial, ao que chamamos de cursos profissionalizantes pós-médio ou subsequente com duração de um ou dois anos. (BRASIL, 1997).

Como podemos perceber, a política pública na área de educação profissional brasileira foi, ao longo da década de 1990, passando por algumas alterações em virtude das necessidades sociais. As relações geradas no contexto social entre educação e trabalho, em que demandas produtivas advindas de novas tecnologias, novos modelos de gestão e produção reservam conhecimentos científicos e tecnológicos a grupos específicos, assim é pertinente refletir que tipo de política pública para a área de Educação Profissional está sendo ofertada? Corroboramos com Ciavatta e Trein (2006, p. 12-13) que contextualizam a questão expondo que:

A educação profissional encontra-se sob duas lógicas: 1. Mercado complexo, onde comprar e vender força de trabalho perpassa por diversas forças materiais e imateriais presentes na sociedade “dependente”. 2. Formação humanista. Este é sentido político-pedagógico da educação politécnica (entre outros, Saviani, 1989; Frigotto, 1988), que tem uma origem remota na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica.

No período da década de 1990, a relação da educação com o trabalho ocorreu na sociedade brasileira de formas diferentes conforme as peculiaridades históricas e econômicas que caracterizam o modelo de desenvolvimento social dos países latino-americanos. Estas

características traduzem-se em iniciativas globais de desenvolvimento e expansão do modelo econômico capitalista que, ao atingir patamares elevados de produção e consumo dentre os países economicamente privilegiados, estenderam-se aos países ditos periféricos.

Colontônio (2010), em pesquisa sobre a expansão capitalista em países periféricos explica que na relação entre educação e trabalho não prevalece apenas o processo educativo, pois o capital se torna principal mediador. A autora continua expondo que a Educação Profissional, neste sentido, é essencial como política pública nestas nações para o estabelecimento e manutenção das novas configurações sociais, produtivas e culturais reformuladas por intermédio do capital e seu papel mediador entre trabalho e educação.

Podemos conceber que o projeto de formação profissional do Brasil no início do século XX não chegou a toda a população, pois analfabetos ou pessoas com baixa escolaridade podem ser considerados exemplos da estratificação social ocorrida no período da industrialização tardia brasileira. O legado histórico da educação no século XX carrega consigo a consequência destas desigualdades, e nas diversas tentativas de seu reconhecimento estrutural e legal na sociedade, ocorre na Constituição de 1988 a primeira representação das reivindicações de educação universal e direito a todos os cidadãos

Autores como Martins (2000), Santos (2008), Kuenzer (2006), Frigotto, Ramos e Ciavatta (2004), durante a vigência do Decreto Nº 2.208/1997, esperavam contemplar, no mínimo, as deliberações da LDB que, segundo Santos (2008, p. 02), “considera a Educação Profissional prioritariamente integrada ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo o educando ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” As tentativas de concretizar este compromisso, tanto com os trabalhadores quanto com jovens admitidos ao ensino médio, foram firmadas com a revogação do Decreto Nº 2.208/1997 pelo Decreto Nº 5.154 em 2004, que, entre outras questões, integrou a educação profissional à educação geral no ensino médio.

É nesse cenário que Luis Inácio Lula da Silva assume a Presidência do País. Lula assume com um programa de governo que tinha como preocupação articular três eixos: o social, o democrático e o nacional. Uma parte dessas mudanças tinha como compromisso fundamental impulsionar a constituição de um amplo mercado de consumo de massa, que promovesse a inclusão de milhões de brasileiros, universalizasse as políticas sociais básicas e resolvesse o drama histórico da concentração de renda e riqueza.

Nesse caminho, a educação seria a ferramenta que mais uma vez propiciaria esse impulso, tendo em vista constituir a condição mínima para o trabalho e para a vida diária, o

que torna prioritárias a qualificação e a perspectiva de uma educação permanente, conceito que exploramos no capítulo anterior. (MERCADANTE, 2010)

De acordo com Mercadante (2010), um dos pontos prioritários do Governo na área das políticas públicas referentes à educação foi com relação à educação de Jovens e Adultos no que diz respeito à profissionalização. O governo trouxe para dentro do Ministério da Educação – MEC à responsabilidade pela EJA, por meio da Secretaria Nacional de Educação Continuada – SECAD, recuperando o atendimento, garantir o sentido educacional da mesma e tirando o caráter assistencial que mantinha (HADDAD, 2007).

O tratamento dado à Educação Profissional, anunciado pelo Ministério da Educação no início do governo Lula, seria de reconstruí-la como política pública e corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a Educação Profissional da Educação Básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (BRASIL, 2005, p.2).

Partindo desse pressuposto, é que a formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores foi ganhando espaço prioritário, pois se compunha como carro chefe para o “novo desenvolvimentismo do Brasil.”³⁰ De acordo com pesquisas do Ministério da Educação, do ano de 2002 até o ano de 2010, temos a seguinte configuração:

Nos 27 Estados, existem, hoje, 38 Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, 31 Cefets, 75 Unidades Descentralizadas de Ensino. E os números não param por aí. Há, também, espalhadas pelo território brasileiro, 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades. A quantidade de escolas técnicas também é expressiva³¹ (Brasil 2011).

A política pública que dá sustentabilidade a essa expansão parte da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica que gerencia programas nessa área como, Pronatec, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (E-tec), Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, PROEJA e o Profucionário³². Nos centraremos, todavia,

³⁰ Conceito cunhado por Aluísio Mercadante em sua tese de doutorado.

³¹ Disponível em: www.mec.gov.br. Pesquisado em 01.março.2011

³² **Pronatec** - tem como objetivo principal expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para a população brasileira; **E-Tec** - visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. A iniciativa repassa recursos do governo federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas; **PROEJA** – tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante; **Profucionário** - é um programa que visa a formação dos funcionários de escola, em efetivo exercício, em habilitação compatível com a atividade que exerce na escola

nesse ponto no estudo sobre o PROEJA, de forma a ter uma visão aprofundada do programa pois pensamos ser pertinente *a priori* discutir os conceitos que amparam a EJA no Brasil.

O Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi implementado no ano de 2005, por meio da edição do Decreto Nº 5.478. Todavia, no que dizia respeito à prática, muitas críticas foram formuladas em relação a esse decreto pelo fato de limitar a carga horária a um “máximo”. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 198)

Observamos algumas incoerências na disposição sobre as cargas horárias que, ao nosso ver, incorrem em deslizes éticos, políticos e pedagógicos. Primeiramente, não há por que defini-las como máximas. A redução da carga horária de cursos na modalidade EJA com relação aos mínimos estabelecidos em lei para a educação regular não deve ser uma imposição, mas sim uma possibilidade. O sentido de tal possibilidade está no pressuposto de que os estudantes da EJA são sujeitos de conhecimento, com experiências educativas formais ou não, que lhes proporcionaram aprendizagens a se constituírem como pontos de partida para novas aprendizagens quando retornam à educação formal.

Portanto, em 2006, foi revogado o Decreto de 2005, criando assim o de nº 5.840/2006, o qual mantinha a organização da oferta de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e os cursos de educação profissional técnica de nível médio. Entretanto, o novo decreto, alterou a exigência de uma carga horária “máxima” e determinou a definição de uma carga horária “mínima” para as duas modalidades de cursos. Além disso, o Decreto Nº 5.840/2006, no artigo 2º, obriga as instituições federais de educação tecnológica a implantarem cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

A questão da obrigatoriedade foi uma das categorias que mais surgiram ao longo da pesquisa. Partindo das entrevistas, podemos perceber que o PROEJA pareceu mais uma imposição do que uma discussão coletiva. Esse ponto é notório na seguinte fala:

Eu acho que uma palavra que expressa esse contexto é imposição. O fato do Decreto de 2005 e depois o decreto reformulado de 2006 que estabelece a criação do PROEJA, o fato desses decretos terem sido criados e terem sido apresentados como uma imposição aqui no IFCE, marca a inclusão desse programa dentro da instituição e tudo que é colocado sobre a marca dessa imposição vai carregar essa chaga por um bom tempo, então a gente não pode fugir desse aspecto. O PROEJA no IFCE foi uma imposição legal do Ministério da Educação para atender uma parte da EJA. Acredito que isso tenha sido a causa da rejeição inicial muito grande em relação ao PROEJA, tudo que é imposto geralmente tem esse problema de rejeição [...]. Agora se a gente faz um retrospecto de 2007 pra cá, se observa que o PROEJA tem avançado dentro do seu ritmo próprio, de acordo também com as características histórias e culturais do IFCE, é possível dizer que tem avançado, mas apresenta muitas limitações que o governo poderia ter resolvido. (PROFESSOR PAU BRASIL).

Outro ponto a ser observado é que o Decreto Nº 5.840/2006, no § 4º do Art. 1º, determina, ainda, que a oferta dos cursos deva partir da elaboração prévia de um projeto pedagógico integrado único. Em continuidade, o referido decreto tinha ainda como proposta integrar a EJA à formação para o mundo do trabalho. (FERREIRA; RAGGI; RESENDE; 2007). Nesse sentido, a oferta dos cursos iniciais do PROEJA ocorre conforme a fala do professor Palmito Juçara:

Na verdade o que eu sei dizer sobre esse contexto é que como era uma coisa imposta e obrigatória com prazo para fazer, aqui no IFCE, *campus* de Fortaleza, pegaram dois tipos de cursos que estavam previstos para serem criados em outros *campi* e aproveitaram e criaram esses dois cursos na modalidade EJA, o curso de refrigeração, se não me engano, ia ser um curso técnico regular no *campus* de Maracanaú, como PROEJA tinha prazo pra apresentar a proposta de criação, aí foi apresentado esse curso de refrigeração e climatização, mas como eu falei inicialmente, devido essa imposição inicial houve uma rejeição muito grande e as coordenações dos cursos acharam que já estava sendo atendido ao PROEJA e não se acharam pressionados para fazerem novos cursos também. A direção entendeu que naquele momento a obrigatoriedade estaria sendo atendida por dois cursos, o de refrigeração/ climatização e o de telecomunicação. (PROFESSOR PALMITO JUÇARA).

De acordo com Sousa (2011, p.79), embora instituído no âmbito federal, compreendido pela Rede Federal de Educação Profissional, o programa poderia ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelo sistema S, desde que se assegurasse a constituição prévia de um projeto pedagógico integrado único. Assim, a estimulação para a oferta desses cursos foi direcionada aos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, mediante o financiamento da instalação de laboratórios, formação de formadores, acerca da integração da educação profissional com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A proposta de integração da Educação Profissional com a modalidade de EJA na prática se configura, contudo de outra forma, esse fato é perceptível na visão do professor Leiteiro, na rede federal. No IFCE, a situação é a seguinte:

O departamento que esse curso de refrigeração está inserido, é o maior departamento do instituto. Ele trabalha com dez cursos de modalidade diferente, desde o PROEJA até a engenharia, com dois cursos superiores, um de engenharia e outro de tecnologia, então o orçamento da instituição para estes cursos sempre foi insuficiente, porque a instituição usa a política de rateamento entre cursos, o que não satisfaz o fator da indústria. Por outro lado [...] o planejamento inicial do nosso projeto de refrigeração não foi muito feliz, ou seja, não foi feito um planejamento, se apostou que ia chegar recurso depois, e o depois chegou e não chegaram os recursos, então as primeiras turmas chegaram aos últimos semestres e deveria ter laboratório mais atividades em laboratório, é tanto que o primeiro grande investimento desses cursos foi feito agora no ano de 2009 pra 2010, conseguiu comprar 3 kits a mais

“laboratório”, conseguiu sair um evento norte-nordeste que é o “SANA” e através desse evento que é de nível regional, trouxe várias parcerias com outras empresas, inclusive até a Estrutural de Pernambuco, que já tem um curso semelhante há 32 anos naquele estado. A gente acredita que agora o curso de refrigeração está se estruturando o que deveria ter sido feito antes dele começar, então, em termos de investimento em si, o investimento é insuficiente para todos os cursos do instituto. (PROFESSOR LEITEIRO).

Ainda de acordo com depoimentos de um gestor do IFCE, não houve aporte de recursos novos em função dos novos cursos demandados pelo PROEJA. Vejamos:

Não, não houve isso, acho que essa foi a grande falha, a gestão anterior entendia no início do curso seria teórico, pois tinha a parte do ensino médio que devia ser cursada e só depois ia chegar a hora do curso “parte profissionalizante” só que foi chegando, chegando e chegou o dia da utilização de oficinas e laboratórios, e esse recurso não existia. [...] na nossa visão faltou esse planejamento inicial, é tanto que hoje no nosso departamento a gente tem essa política que leva o argumento de só iniciar o curso com a estrutura montada, esse negócio de criar o curso, começar a tocar pra depois ir atrás da estrutura, enquanto eu tiver à frente não será assim. (GESTOR, MONJOLEIRO).

No entendimento de Rocha (2011), em 2006 foi apresentado à sociedade o documento base do programa, elaborado por um grupo de trabalho que em sua formação admitia representantes do MEC, de instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica e das universidades. De acordo com o documento, o ponto de mais destaque configura-se na exposição contextualizada da EJA e na necessidade em aliar a Educação Básica e a Educação Profissional, demonstrando a urgência dessa integração³³ (Ponto que discutiremos no item 3.2 desse capítulo).

De acordo com o documento norteador o Programa é destinado à formação inicial e continuada de trabalhadores, apresentando uma carga mínima de 1.400 horas, sendo 1.200 horas destinadas à formação geral e 200 horas para a Educação Profissional. Os de educação profissional técnica de nível médio terão a duração mínima de 2.400 horas, sendo 1.200 horas destinadas á formação geral e a carga horária mínima estabelecida para a

³³ “A implantação de uma política pública que conciliasse elevação da escolaridade com formação profissional técnica de nível médio de maneira integrada começou a ser discutida de forma enfática a partir de 2003, no primeiro ano de mandato de Lula, quando ocorreram dois eventos importantes no âmbito do MEC: Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política” e Seminário Nacional de Educação Profissional “Concepções, experiências, problemas e propostas”. Embora cada evento tivesse suas próprias pautas, relacionadas às especificidades do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio, emergiu uma temática em comum que era a necessária união entre a educação básica e a educação profissional. Todavia, é bom lembrar que o Decreto Nº 2208/97, predizia que o ensino médio não poderia ser integrado ao ensino profissional, porém dessas discussões saiu a proposta de “integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo”. A qual foi substanciada no Decreto nº 5154/2004” (BRASIL, 2007). No ano seguinte, o princípio da integração da educação básica com a educação profissional foi ampliado com lançamento do PROEJA considerando a EJA também um espaço de integração. (ROCHA 2011).

respectiva habilitação profissional, observando as normas e diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a Educação Profissional de nível técnico, para o Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos. Assim, em 2006, foram matriculados 3.082 alunos e, em 2009, as matrículas apresentaram significativo crescimento, alcançando 28.655 jovens e adultos. (SOUSA, 2011).

Em sua estrutura, o documento base expõe que os cursos podem ser oferecidos nos seguintes formatos:

- 1- Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos;
- 2- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos;
- 3- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos;
- 4- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos;
- 5- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos;
- 6- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. (2007, p. 28)

Amparado na sua operacionalização, o documento explica que os cursos oferecidos pelo programa também podem ser executados em modalidades: presencial, com cursos realizados em locais determinados com a presença de professores e alunos, e semipresencial com 20% dos cursos realizados na modalidade de educação a distancia. O documento ainda especifica que a formação profissional oferecida está focada nas seguintes formas:

- a) Educação técnica profissional de nível médio nas formas concomitantes ou integradas ao ensino médio na modalidade de EJA, visando à habilitação profissional em nível técnico e a certificação de conclusão do ensino médio;
- b) Formação inicial e continuada de trabalhadores articulada ao ensino médio de EJA, visando à ampliação da escolaridade.

Com relação ao ingresso nos cursos, este ocorrerá sem ônus para o educando, ou seja, “gratuitos e de acesso universal”. A socialização deve ser feita por editais e para participar é necessário ter ensino fundamental completo e 18 anos ou mais conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. (BRASIL, 2007, p. 56).

No que diz respeito ao IFCE, os alunos dos outros cursos pagam uma taxa de inscrição para seleção aos cursos, o aluno do PROEJA também paga uma taxa para se inscrever, conforme relata um gestor:

A taxa de inscrição do PROEJA é a metade do valor da inscrição paga para os outros cursos, ou seja, a inscrição normal, de um curso técnico e curso integrado, é de 40 reais, a do PROEJA é de 20 reais. Existe também o processo de isenção de taxas para todos os cursos do IFCE, incluindo os cursos do PROEJA. (GESTOR IPÊ).

Dessa forma, a inscrição do PROEJA é semelhante a dos demais cursos. Podemos nos certificar desse fato na explicação de um Gestor do IFCE:

O processo é o mesmo, agora ele existe, quer dizer existe em todos os processos a opção de quem já faz parte dos programas sociais do governo, e eles não precisam apresentar outra documentação a não ser o cartão do programa social que ele faz parte, se ele tá inscrito no programa social aí ele apresenta esse cartão e já é um recurso pra ele ser isento, agora, a isenção, é dada em todos os níveis, na 1º vez ela é dada 100%, na 2ª vez 50% e da 3ª em diante o candidato tem que pagar, independente da condição dele. (GESTOR LOBEIRA).

Ainda com relação ao processo seletivo para o PROEJA, no IFCE os alunos informam:

O processo de inscrição para os alunos do PROEJA é feito pra atender o pessoal fora de faixa etária maior de 18 anos que não tenha o ensino médio concluído, o candidato faz uma prova de língua portuguesa e matemática em nível de ensino fundamental. A prova não é muito aprofundada, nesse ensino fundamental, se cobra muito o nível das questões de raciocínio, às vezes até a gente que está há 10, 15 anos fora de sala de aula pode se sair bem, e tem uma redação também que até a quantidade de linhas é diferenciada, na realidade o nível de exigência é menor em comparação aos outros processos, até porque é justamente para um aluno em que o nível de exigência deve ser diferente porque eles tão fora de sala de aula há muito tempo, apesar de ter alguém que está próximo a faixa do ensino médio e tem gente que está terminando o 3º ano e pode fazer a inscrição porque ele não concluiu. De qualquer forma, estes alunos procuram o instituto, porque ele já vai ter uma certificação com mais peso no currículo, mas o objetivo, hoje do programa, é de atingir as pessoas que não tiveram tantas oportunidades de ter um ensino médio profissionalizante de qualidade e gratuito, então a gente busca no início fazer uma espécie de questionário que é critério de desempate que é para selecionar uma pessoa que estivesse fora do mercado de trabalho. Lamento que depois que as inscrições começaram via internet ficou realmente só com a prova, não existindo mais o questionário. (ALUNA MANGABA).

Relativamente à formação para trabalhar especificamente no PROEJA em 2006, a SETEC convida instituições da Rede Federal de Educação Profissional para lançar o programa de pós-graduação em nível de especialização para formação de gestores e professores no âmbito do PROEJA. Assim, esse curso passou a ser oferecido nos Estados do Acre, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins. Ainda em 2006, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, ligada ao MEC

lançou o Edital PROEJA/CAPES – SETEC nº 3, destinadas a instituições de ensino superiores públicas e privadas,

[...] com a finalidade de fomentar a produção de pesquisas científicas e tecnológicas, bem como a formação de recursos humanos pós-graduados em educação profissional integrada a educação de jovens e adultos contribuindo para a criação de programas de mestrado e doutorado. (ROCHA, 2011, p. 201)

Para atender a necessidade de qualificação dos professores dos Institutos Federais em específico os do IFCE que atuavam no PROEJA, notadamente no que se refere a qualificar-los para o atendimento às necessidades desses alunos, considerando que, embora em sua maioria fossem professores com vasta experiência em ministrar disciplinas de caráter técnico profissionalizante, estes tinham pouca ou nenhuma experiência para atendimento aos alunos com o perfil observado no PROEJA. Nesse sentido, no primeiro semestre de 2006, foi submetido e aprovado pelo conselho superior da instituição a implantação do curso de especialização em educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos.

Amparado no relatório de atividades referentes a implantação desse curso, datado de 30 de outubro de 2007, pelo edital Nº 009/2006-DIPPG-IFCE que foram ofertadas 100 vagas para o curso de especialização – PROEJA, sendo 80 vagas para comunidade externa e 20 reservadas para o CEFET-CE e CEFET-MA. Segundo esse documento, o CEFETMA declinou do direito de participar da especialização, possivelmente, optando por fazer parte do polo instalado no CEFETPA, tendo sido feito o convite ao CEFETPI o qual, no primeiro momento, mostrou interesse em participar, mas depois analisou os custos (de deslocamento e estadia dos alunos) e considerou serem esses valores muitos altos, portanto, sem condições de assumi-los.

Para tal seleção, inscreveram-se 722 candidatos para as 100 vagas ofertadas, mostrando a existência de uma elevada demanda reprimida a esse nível de qualificação. A hipótese levantada para tal procura foi a falta de condições financeiras dos professores, principalmente das redes estaduais e municipais para arcar com os custos de um curso de especialização, ofertado pelas faculdades e universidades locais, sendo o curso ofertado pelo IFCE de forma gratuita.

Em 1º de dezembro de 2006, deu-se início ao Curso de Especialização –PROEJA, com a realização de um Seminário Introdutório ao Curso, com a participação do professor Dante Henrique Moura, Assessor do MEC e professor do CEFETRN, cujo tema foi “Práticas

Educacionais para a Educação de Jovens e Adultos”. Na ocasião foram passadas as informações sobre o Curso: estrutura, organização curricular (eixos, disciplinas, carga horária, metodologia, avaliação, orientações, linhas de pesquisa e esclarecimentos para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC).

A avaliação das turmas feitas por parte de cada professor indicaram que os alunos eram interessados, com boa frequência e pontualidade, participavam ativamente dos debates, se envolveram nos trabalhos de leitura de textos, respeitaram a fala do (a)s colegas e comprometidos com a realização e entrega dos trabalhos solicitados. As informações seguintes fundamentam a avaliação dos professores pois, dos 105 alunos matriculados, 102 chegaram ao final do curso, sendo que 101 concluíram os trabalhos de monografia, pois 1(um) dos alunos faleceu no período do curso. Os trabalhos concluídos foram impressos com capas padronizadas para compor a biblioteca da produção do curso, tendo sido realizado um Encontro de Encerramento oficial do curso, no dia 4 de agosto com a presença de todos os alunos, familiares, professores/orientadores e coordenadores do curso, assim como, do diretor geral, diretora de pesquisa e pós-graduação e demais diretores do CEFET-CE.

Embora os resultados obtidos com os alunos que participaram do curso tenha sido positivo, a presença de alunos dos IFES pode ser considerada pequena, visto que a grande maioria dos participantes da especialização PROEJA no IFCE era de alunos professores do Estado ou do Município. Sem que essa observação desmereça a importância desse curso para os que lidam com a clientela de EJA, o fato é que o interesse nessa especialização nos IFES foi pequena e, em grande medida, associado aos servidores técnico-administrativos da Instituição, que embora lidem com os alunos do PROEJA em suas atividades regulares, não o fazem no trabalho de sala de aula.

Segundo a fala da coordenadora desse curso no IFECE, o desinteresse por parte dos professores em participar dessa formação pode estar associado à elevada qualificação do corpo docente do instituto federal, que já possuindo titulação de mestre ou doutor, não se interessaram em participar dessa especialização. Outro fato destacado pela professora aponta no sentido da necessidade de uma maior sensibilização da comunidade interna para essa missão que o IFCE foi chamado a assumir. Nesse sentido, destaca a pedagoga do IFCE:

[...] a prioridade na época era CEFET, professores que pudessem atuar no PROEJA, você que é da casa sabe que nós temos um quadro bem qualificado, quem já estava no seu estado de mestrado e doutorado não se interessou em fazer mais uma especialização em PROEJA, em lidar com a educação de jovens e adultos. Olha, eu te confesso que foi difícil conseguir mesmo fazendo uma divulgação aqui, conseguir professores que pudessem participar da referida especialização, era gratuita, eram nas sextas e sábados para facilitar, mas aqui dentro do instituto na primeira turma

foram poucos professores inclusive alguns deles como um professor de tele, já esta aposentado, fez e se aposentou, mas eu lhe digo com sinceridade, todos os professores participaram, alguns substitutos já entrando no doutorado, uma professora já com mestrado também mas essa não está atuando no PROEJA mas coordena um curso no instituto, um departamento, mas no departamento em que ela trabalha não é ofertado PROEJA. Nós temos também alguns professores que fizeram a primeira turma (especialização em PROEJA) eu te garanto que nos meus estudos, pesquisas e observações nas salas de aula, inclusive num grupo focal que eu fiz com esses alunos do PROEJA, eles me relataram que com aqueles professores que fizeram a especialização tinham melhor aprendizado, eles tinham um olhar diferenciado para os alunos, enquanto aqueles “professores” outros era como se chegassem na obrigação de “dador de aula”, quem assimilou bem, quem não assimilou, problema é do aluno. Então infelizmente na primeira turma e na segunda turma foi pequena a participação dos professores da casa, nós já estamos na terceira e vamos entrar na quarta turma, e menos ainda professores do quadro foram locados para participarem dessa especialização, porque a instituição não pode obrigar o professor a fazer o curso, ela sugere (mas não tem como impor) [...] se pensou em botar um termo de compromisso, ao fazer o curso ficaria responsável assumiria a responsabilidade de aceitar a lotação no PROEJA, mas isso não se concretizou, então a especialização tem servido para a formação de professores do estado e município, nós estamos sendo formadores da rede estadual e municipal [...] (PEDAGOGA TARUMÃ).

Sobre a preparação dos professores que atuariam no PROEJA, Rocha (2001, p.101), destaca dificuldades enfrentadas pela instituição para atender a essa determinação contida no documento base do PROEJA, afirmando que:

É importante frisar que no período de início das primeiras turmas de EJA, o Instituto programou inicialmente uma “preparação de alguns professores para atuar na EJA”, logo em seguida, foi montado um curso de Especialização com os mesmos propósitos. Lamentavelmente, hoje, nenhum dos professores que participaram das Formações Pedagógicas para a EJA, atuam em sala de aula com essa clientela. Ou se aposentaram, ou estão em cursos de Pós-Graduação ou estão atuando em outras áreas que não as de EJA, simplesmente porque não aceitam trabalhar com esse segmento.

Ainda sobre a formação para o PROEJA no IFCE é importante do posicionamento da professora quando fala do programa, vejamos:

Há necessidade de ter uma formação pedagógica contínua, não desmerecendo a especialização em PROEJA, financiada pelo MEC no âmbito dos IFEs, mas eu acredito que há necessidade de uma formação pedagógica, não é só para o professor do PROEJA não, para todos os professores daqui, uma formação que poderia ser a nível de graduação, como um complemento de graduação ou também formação com uma carga horária mais flexível pra atender a problemas pontuais do PROEJA, digamos que a grande dúvida do professor nesse semestre fosse avaliar, como avaliar a aprendizagem de jovens e adultos, aí se montaria uma formação de 120 ou 180 horas, abordando esse tema. Todo semestre deveria ser feito uma consulta com esses professores “gente o que é que vocês estão querendo estudar? Qual é a dificuldade de vocês?” aí se montaria essa formação pra atender essa demanda, enfim, necessidade de livros, um material didático próprio que atendesse ao linguajar desse aluno, a compreensão desse aluno, ao saber que ele traz, não existe esse material aqui, o que os professores podem fazer? Ou eles pegam material que eles adotam no integrado convencional ou eles elaboram apontamentos de cunho próprio com base na experiência deles, é que eles vão elaborando aqueles

apontamentos, tinha que ter um material próprio pra atender a esse aluno, é isso. (PROFESSOR PAINEIRA ROSA).

Com relação ao monitoramento e avaliação do programa, essas ações ficam a cargo da SETEC, que deve acompanhar questões relacionadas à aplicação de recursos, projetos pedagógicos e condições físicas das instituições, além do pessoal envolvido no programa (alunos, professores e gestores). No que diz respeito ao financiamento Rocha (2011) explica que pode vir por origens diversas como orçamento da União, recursos do MEC, parcerias interministeriais e cooperação com organismos internacionais. No documento base (2006, p. 59-60), complementa que os itens passíveis de financiamento são:

- a) Infraestrutura – obras e equipamentos;
- b) Contratação de serviços de consultoria mecanismos de auxílio objetivando a permanência do aluno na instituição – vale-transporte, vale-alimentação, uniforme, vestimenta, bolsa auxílio, dentre outros;
- d) Financiamento de materiais impressos – Didáticos ou publicações especializadas.

Em 2007, entraram em vigor novas dimensões do PROEJA, correspondente a formação inicial e continuada para o segundo segmento (ensino fundamental), e a formação profissional e tecnológica integrada à Educação Indígena.

Um dos pontos importantes incorporados nessa fase é o PROEJA Indígena, que segundo Rocha (2011, p. 202), tem como objetivo resguardar o direito que os povos indígenas têm à educação que considere sua cultura e necessidades, de acordo com a Constituição Federal e a LDB, podendo ser efetivada tanto na integração de Ensino Médio com a Educação Profissional técnica de nível médio quanto na integração do Ensino Fundamental com formação inicial, ambos na modalidade de EJA. Exemplo desse atendimento é o Instituto Federal Norte de Minas – *Campus* Januária, que atendeu o povo Xakriabá com ensino fundamental e formação inicial na área de agropecuária. Na formação continuada, temos o exemplo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o financiamento do MEC, que desenvolve também o curso de “Especialização PROEJA Indígena”, tendo como público-alvo gestores e professores que atuam na educação indígena.

Outro ponto importante, é o Plano de Implementação do programa, que se organiza em cinco fases interligadas que promovem a sustentação à sua execução. São elas:

Fase Preliminar – aprovação dos modelos pedagógicos a serem utilizados no Programa e divulgação do cronograma de atividades incluindo, no mínimo: Datas de divulgação dos editais, análise das propostas e assinatura dos convênios; Plano de formação continuada centralizado pela instituição proponente; Projeto de implantação do sistema de monitoramento e controle; Projeto de implantação do

sistema de comunicação e informação; Datas para a realização dos seminários regionais.

Fase 1 – convocação de projetos por meio da divulgação de edital público, seguido do recebimento de projetos. Serão realizadas duas chamadas anuais, no 1º e no 4º bimestre;

Fase 2 – análise de projetos pela SETEC/MEC, com a colaboração de assessores *ad hoc*, seguida da divulgação dos resultados, da convocação dos projetos aprovados e assinatura de convênios com as instituições proponentes e as respectivas parceiras;

Fase 3 – execução dos convênios, o que inclui todas as etapas até a prestação final de contas. A execução será iniciada no máximo 60 dias após a assinatura do convênio e durará no máximo quatro anos.

Fase de planejamento anual – recebimento dos relatórios de atividades de cada projeto, análise dos resultados alcançados, planejamento das atividades para o ano seguinte, discussão de mudanças de política etc, resultando nas seguintes informações: Datas de divulgação dos editais, análise das propostas e assinatura dos convênios; Plano de formação continuada centralizado pela instituição proponente; Divulgação dos resultados alcançados; Datas para a realização dos seminários regionais.

Relativamente à estruturação, a política na esfera do Ensino Médio, nos conduz a pensar que ainda é preciso romper, de uma vez por todas, com a visão exclusivamente propedêutica dessa etapa de ensino, principalmente, com a concepção de ser essa etapa apenas um curso preparatório. Essa situação é retratada de forma explícita quando debruçamo-nos na proposta curricular do programa, rebatida de forma contundente na fala dos professores do IFCE. Assim, vejamos a respeito dessa situação:

O PROEJA entra no IFCE como todos os outros cursos, mas de forma um pouco diferenciada, até porque a clientela é diferenciada, então o olhar tem que ser diferenciado, o trabalho, o currículo, ele tem que ser diferenciado, como todos os outros cursos ele é assistido pela parte pedagógica aqui do instituto, a CTP (Coordenadoria Técnico Pedagógica) e há também um coordenador de curso que trabalha diretamente com os professores, como o departamento de ensino médio e licenciatura que trabalha com os professores do ensino regular, então ele entra como os outros cursos, porém, os 3 departamentos trabalhando mais o olhar de cada departamento pra EJA, ele é diferenciado, justamente por toda aquela questão que a gente colocou no começo, porque eu recebo um aluno que vem mais cheio de experiências de vida, mas ele chega mais maltratado e eu tenho que fazer essa diferenciação, eu tenho que buscar o resgate desse aluno a partir da experiência de vida que ele tem, o resgate dessa autoestima, então a gente trabalha de uma forma comum só que com um olhar diferenciado, a questão do currículo, em se falando do curso de refrigeração em EJA, nós fizemos uma revisão do curso, sentamos com os professores, indagamos: “professor qual foi a sua dificuldade quando o senhor mostrou essa disciplina? O que se foi mais fácil trabalhar com esse conteúdo e o que foi mais difícil? Qual disciplina ou qual conteúdo o senhor acha que deveria ser colocado em detrimento de outro? Poderia ser feito uma troca? Já que eles têm essa experiência eu poderia trabalhar menos esse conteúdo aqui pra que eu possa dar ênfase maior em outros conteúdos?” então, na refrigeração nós sentamos e trabalhamos dessa forma, conversamos com os professores e com o coordenador de cursos e fomos conseguindo pelo menos alinhavar essas matrizes curriculares, essa constituição de conteúdo e estudar essa demanda que o aluno nos deixou. Em 2011 teve início a reformulação curricular, estamos com um novo currículo, mas ainda não esta sendo utilizado, porque como agente fez essa revisão, teve que haver uma alteração no projeto do curso e a gente tem que obedecer aos critérios do Ministério da Educação, a gente não pode fazer isso sem obedecer aos critérios do MEC

também, então a gente está fechando essas questões para propor um novo projeto de curso. (PEDAGOGO MURICI DO CERRADO).

É na fala de quem trabalha com o PROEJA que encontramos os limites e as impossibilidades decorrentes de um programa dessa envergadura. Assim, pensamos ser necessário discutir os princípios e concepções a que o PROEJA está vinculado, dando ênfase especificamente no contorno ideológico que o programa tem implantado desde sua criação.

De acordo com Hertz (2009, p. 3): o PROEJA é uma política social contingente, e explicita que o PROEJA, como um programa que visa elevar a escolaridade e qualificar a população urbana para sua integração social, seja pelo ingresso no mercado de trabalho formal ou em ocupações informais, contribui para o atendimento das necessidades evidenciadas pelos organismos internacionais e pelo Estado, pois se observa nos documentos destas instituições uma preocupação acentuada com os pobres urbanos e desempregada, principalmente com a população jovem, em que os índices de pobreza têm aumentado, conforme os seguintes dados de 1998 a 2001: a incidência da pobreza entre os jovens aumentou (o percentual de pobres com menos de 24 anos se elevou de 36% para 39% do total).

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), no seu relatório Tendências Mundiais do Emprego Juvenil³⁴ 2012, as projeções mostram 12,7 por cento da força de trabalho juvenil do mundo estarão sem emprego este ano, uma taxa que permanece invariável desde o ponto mais crítico da crise em 2009, e um pouco superior aos 12,6 por cento do ano passado, afirma o relatório. A taxa seria ainda mais alta se forem considerados aqueles que – com frequência desmotivados pela falta de perspectivas – abandonam ou adiam a busca de emprego. Este ajuste situaria a taxa mundial de desemprego juvenil em 13,6 por cento em 2011.

A referida autora (2009, p. 3) ainda explica que o PROEJA, em seu documento base, como política pública “compreende a educação como importante para a empregabilidade e, logo, para a redução da pobreza; o mesmo a destaca, especificamente para jovens e adultos, como um mecanismo de contenção da marginalidade”. Portanto, essas políticas sociais de caráter “indenizatório” para reparar falhas, visando minimizar a pobreza, são táticas da atual política do País para o crescimento econômico e redução da desigualdade, visto que, segundo o Banco Mundial (1997, p. 31) as políticas sociais só devem ser exercidas

³⁴ Relatório disponível em <http://www.oit.org.br>. Acesso em: 1 ago. 2012.

“à medida que trazem vantagens mercadológicas, civis e governamentais”. Nesse caminho, iremos delinear os princípios norteadores que apresentam o sustentáculo do PROEJA.

3.4 O PROEJA – Princípios Norteadores

Já havíamos discutido no capítulo dois, que a proposta do PROEJA estava ligada a uma discussão conceitual de “Educação Permanente” que surgiu no Brasil em meados da década de 1960, e tempos depois foi se transformando em uma ideia de “educação ao longo da vida”. Esse caminho foi fazendo do programa uma política que incrementa a formação básica e a formação técnica de nível médio ao integrá-las em um único currículo, tentando constituir-se como um marco de uma proposta que dá continuidade a EJA no seu processo tanto de educação formal como profissionalização.

Esse campo conceitual maior está ligado amiúde aos princípios e conceitos que dão sustentabilidade ao programa e que abrigam em seu constructo transformações históricas, principalmente no que diz respeito ao acesso a direitos antes negados como: educação, liberdade, cidadania, dentre outros.

Percebemos em sua inteireza que o PROEJA carrega em seu construto não só a possibilidade de acesso a educação para a população que por ventura não conseguiu finalizar seus estudos em tempo hábil, mas por ter na sua essência uma possibilidade de uma nova vida. Assim, o programa opera com seis princípios³⁵ distintos. O primeiro é a “inclusão (pela rede pública de ensino) da população de suas ofertas educacionais, esse princípio corresponde a ensinar o acesso e permanência nas ações afirmativas de jovens e adultos excluídos da escola e da formação profissional. Segundo a ONU, em 2010, quando explica o relatório sobre a situação de exclusão de jovens no mundo, informa que a taxa de desemprego global de jovens é cerca de 12,6%, maior do que a taxa de desemprego mundial adulto que fica em torno de 4,8%.

O segundo princípio é a “inserção orgânica da modalidade de EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos”, o que reitera a ideia da Constituição de 1988, deixando claro que a educação é direito de todos que desejam elevar o nível de escolaridade e aprender uma profissão. O terceiro, vinculado ao segundo, perfaz o caminho do marco significativo das lutas sociais, como ressaltamos anteriormente a partir de 1988, ou seja, esse princípio consiste na “ampliação do direito a educação básica, pela

³⁵ Os princípios norteadores do PROEJA estão na íntegra no Documento Base (2007, p. 34-35) do Programa.

universalização do ensino médio”. O processo de universalização reitera a legitimidade tanto da Constituição de 1988, como da LDB 9394 /96, ao estabelecer que o Ensino Médio deva vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social (parágrafo 2º do Artigo 1º).

O quarto princípio, o “trabalho como princípio educativo”, deixa explícito um conceito importante que permeia o programa. A ideia de educação e trabalho está imbricada no documento base, pois diz respeito à posição que o ser humano tem ao transformar o mundo por meio do trabalho sendo para isso necessário o conhecimento aplicado.

É relevante salientar que essa discussão não é nova, pois se configura na compreensão de um processo onto-histórico, como diz Savianni (2007, p. 154), em um artigo na *Revista Brasileira de Educação*. O autor assevera que o ponto de partida da relação entre trabalho e educação é um vínculo de identidade, ou seja, “os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la, eles aprendiam a trabalhar trabalhando”. Mesmo compreendendo que essa relação “trabalho como princípio educativo” traz em seu bojo uma concepção histórica: esta é conflituosa quando discutida no sistema capital, pois a educação pelo trabalho é posta em tal sistema é em sua maioria uma mera forma de conduzir a classe de trabalhadores. Para Sousa Junior (2010), essa relação no âmbito da luta das classes menos favorecidas é para atenuar as mazelas sociais.

3.5 O PROEJA – um marco do conceito de integração?

Segundo as orientações contidas no documento base referentes ao projeto político-pedagógico para os cursos no PROEJA, a política de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade EJA, opera, prioritariamente, na perspectiva de um *projeto político-pedagógico integrado*, apesar de ser possível a oferta de cursos de Educação Profissional articulada ao Ensino Médio em outras formas – *integrada, concomitante e subsequente* (Decreto Nº 5.154/04). Na busca de priorizar a integração, os maiores esforços se concentram em buscar caracterizar a forma *integrada*, que se traduz por um currículo integrado. (2007, p.39)

A concepção de integração perpassa todo o projeto, assim quando se fala em currículo integrado, pergunta-se: qual o sentido de se integrar o currículo? O que, na verdade, se tenciona integrar? E como integrá-lo? Nesse sentido o documento base, apoiando-se em Ciavatta (2005, p. 84), esclarece:

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...] Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Para a autora, as expressões formação integrada, formação politécnica e educação tecnológica são termos variados que expressam a integração, têm sua origem na educação socialista, que pretendia formar o ser humano na sua integridade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Nesse sentido, o ensino integrado oportuniza que a Educação de Jovens e Adultos não fique reduzida às necessidades do mercado de trabalho, porque a formação profissional precisa ser compreendida como um espaço de ampliação de saberes e desalienação quanto às suas necessidades de sobrevivência e compreensão da realidade e rejeição a uma ordem social vigente

O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional (BRASIL, 2007, p.41).

Dessa forma, a polêmica sobre o papel da escola de educar a pessoa de maneira plena ou para o mercado de trabalho suscita a discussão sobre uma proposta curricular em que a Educação Geral se torne parte inseparável da educação profissional em que se dá a preparação para o trabalho. Isso implica outra ótica de educação, como explica Ramos (2004, p. 50):

Não se pode conceber a educação, portanto, como forma de propiciar às crianças, aos jovens e aos adultos da classe trabalhadora melhores condições de adaptação ao meio. Conquanto a educação contribua para uma certa conformação do homem à realidade material e social que ele enfrenta, ela deve possibilitar a compreensão dessa mesma realidade, apropriando-se dela e transformando-a. A escola que persegue uma pedagogia com base nesses princípios não é somente uma escola ativa, é também viva e criadora. É uma escola viva, à medida que constrói uma profunda e orgânica ligação entre ela e o específico dinamismo social objetivo que nela se identifica. É uma escola criadora, porque autodisciplina, e a autonomia moral e intelectual são conquistadas à medida que os estudantes identificam na escola a relação orgânica com o dinamismo social que vivenciam, no sentido não de conservar sua condição de classe dominada, mas de transformá-la.

Certamente que a questão geral recai sobre a pergunta: será que o PROEJA realmente cumpre o papel a que se propõe? Existe realmente a integração? Compreendemos

que esse programa trouxe desafios políticos e pedagógicos, entre eles o de como elaborar um currículo integrado considerando as singularidades do público da EJA. Para isso não podemos considerar relevante apenas o ato de ensinar, pois o trabalho também é peça fundamental nesse processo. O trabalho precisa ser considerado como um princípio educativo.

Nessa ideia de educação, o conceito de trabalho é entendido como todo conjunto das ações humanas com vistas a transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio, com a finalidade de produzir as condições necessárias à sua sobrevivência. Os sujeitos jovens e adultos que são estudantes trabalhadores precisam ser considerados em suas particularidades. Ressalta-se, contudo, que a educação para esse público exige-se que reconheça as diferenças próprias desses indivíduos, mas no sentido em que destaca Frigotto (2004 p. 57-58):

Reconhecer a diferença, então, não é o mesmo que legitimar a desigualdade. Pelo contrário, toma-se a diferença mesma, sobretudo aquela que é fruto da desigualdade, como ponto de partida real para a sua superação naquilo que diz respeito ao sistema educativo. Sabemos que a desigualdade não é gerada na escola, mas na sociedade. A escola pode reforçá-la ou contribuir para a sua superação.

Pensamos que programas como o PROEJA, oriundos de uma política pública que mostra como responsável pela perspectiva de integração de conteúdos e da profissionalização tem uma grande responsabilidade. Assim, o desafio é a formulação de um modelo curricular, correspondente às necessidades do educando, considerando que a abordagem dos conteúdos e práticas deve ser interdisciplinar, privilegiando metodologias dinâmicas e valorizando os saberes não formais. Nesse sentido, além das dimensões formais de ordenamento de áreas específicas de saberes e das questões pedagógicas próprias, é necessário também considerar as dimensões sociais, políticas e ideológicas dos saberes. Como também é necessário estabelecer a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA, trançando os fios que entrelaçam a perspectiva de pensar, de forma integrada, um projeto educativo; ultrapassando segmentações e superposições que tampouco revelam as possibilidades de ver mais complexamente a realidade e, por esse ponto de vista, pensar também a intervenção pedagógica.

A reprodução da fala do professor do IFCE é ilustrativa da situação mencionada há pouco, textualmente:

[...] existe uma preocupação muito grande para que os alunos do PROEJA se sintam alunos regulares igual a todos os estudantes do IFCE e nessa ânsia de tentar dar esse caráter de igualdade não houve a preocupação de uma sistemática específica para eles, então tem um lado positivo dos alunos se sentirem tão responsáveis ou tão integrantes do Instituto Federal como qualquer outro aluno dos nossos cursos, mas o

lado negativo é que em alguns momentos eles precisariam de um tratamento especial, então algumas normas foram colocadas no regulamento de organização didática – ROD. Essas normas não contemplaram o aluno do PROEJA que precisava ser prestigiado, em relação a reingresso, a reabertura de matrículas. O PROEJA prevê uma sistemática diferenciada, pois os discentes do programa precisam de uma sistemática diferenciada, principalmente em relação a seleção, ao currículo, acompanhamento, reabertura de matrícula, reingresso etc. (PROFESSOR JABOTÁ).

Em suma, para que uma política pública como o PROEJA seja realmente efetiva, é necessário que o contexto da educação seja alicerçado não só na prática pedagógica, mas, também em uma dimensão em que o processo educativo seja compreendido com base nos sujeitos que estão inseridos nele.

Chega-se ao final de um capítulo em que buscamos refletir sobre o PROEJA como política pública de acesso de alunos de Educação de Jovens e Adultos ao ensino integrado. No primeiro momento, buscamos mostrar o programa como uma política pública ancorada na história educacional brasileira. No segundo momento, analisamos o programa sob o aparato da sua estrutura legal, considerando sua implantação pelo governo federal por intermédio do MEC, e sua relação com os decretos que amparam a Educação Profissional no Brasil. Em continuação, seguimos analisando o quadro pedagógico em que se ampara o PROEJA.

Nos limites desta análise porem, impôs-se a necessidade de debater os instrumentos normativos que direcionaram a prática pedagógica dos cursos do programa. Nestes documentos há uma posição política, formada desde os anos 1980 no processo de redemocratização do país, explícita e definida sob o eixo *ciência, tecnologia, cultura e trabalho*. Para a Educação Profissional, para o Ensino Médio e para a educação de jovens e adultos, concordamos com estas posturas políticas que defendem a educação pública de qualidade para todos os trabalhadores. Estas três modalidades integradas em uma só diretriz expressam, atualmente, um avanço para a educação no país, porém ainda necessitam de uma maior leitura das práticas exercidas através do programa em todas as regiões do país.

Percebemos que o discurso oficial para a Educação Profissional além de anunciar a visão de trabalho, de sociedade e de pessoas específicas deste contexto, também retoma uma discussão muito antiga sobre a integração do Ensino Propedêutico ao Ensino Profissional, de fato nos parece que vivemos um *de jure* teórico, pois essa questão da integração há muito se vem discutindo, porém não se chega a um consenso. Sabemos que o conceito de integração não é um conceito simples de ser compreendido, como também não é mero na sua aplicabilidade, pois exige a democratização do conhecimento, o comprometimento com a classe que está inserida nesse processo. Integrar, não é juntar e juntar nem sempre é integrar.

4 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE NO CONTEXTO DO PROEJA

As Políticas e os Programas também têm [...] carne e osso, melhor, têm corpo e alma. São decididas e elaboradas por pessoas, são dirigidas às pessoas ou ao seu habitat, são gerenciadas e implantadas por pessoas e, quando isso ocorre, são avaliadas também por pessoas.

(DRAIBE 2001, p. 26)

A história da educação de jovens e adultos é marcada pela exclusão, caracterizada pela relação de domínio que relegam à margem da sociedade às classes populares representadas por segmentos sociais discriminados em função de sua condição desprivilegiada na sociedade. Essa relação está presente até hoje nas iniciativas educacionais que tratam a EJA como uma espécie de favor, uma compensação para o povo pobre representado pelos negros, índios, mulheres, trabalhadores braçais, entre outros. Porque, de fato, o que se mantém é a perspectiva da educação para a classe trabalhadora, prevalecendo a alfabetização ou a rápida preparação para o trabalho.

Ao longo da nossa pesquisa bibliográfica foi possível perceber que o Brasil historicamente, quase sempre optou por projetos emergenciais e compensatórios, em detrimento das reformas de base, como também, um sistema educacional que abarcasse todos os brasileiros de todas as idades. A base legal da educação brasileira, elaborada a partir das últimas duas décadas, corresponde à reforma neoliberal empreendida e, conseqüentemente, a lógica do estado mínimo. Essa situação propagada de forma ampliada por políticas públicas em âmbito federal teve conseqüências em âmbito estadual. Esse capítulo corresponde exatamente à análise do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará– IFCE – *campus* de Fortaleza.

4.1 Gênese Histórica: da Escola Técnica Federal ao Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia

Le Goff (2003, p. 207), já dizia que “a distinção entre o passado e o presente é um elemento essencial do tempo”, tempo para avaliar e ponderar o que é necessário, tempo de calma, de lutas e guerras, tempo para construir um novo caminho. É nesta perspectiva que iniciamos a longa jornada da exegese histórica do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Estado do Ceará, em específico o *campus* de Fortaleza.

A discussão acerca da necessidade de qualificação humana para o trabalho não é algo novo, se intensifica em momentos históricos que correspondem ao avanço produtivo e, em consequência, vise o desenvolvimento da sociedade como um todo. Dessa forma falar sobre o conceito de qualificação exige, portanto, uma contextualização temporal. Historicamente, a gênese da formação profissional no Brasil remonta ao século XIX (1809). Ainda no Brasil - Colônia, D João VI cria o Colégio das Fábricas; em 1816 a Escola de Belas Artes e a partir de 1840 são criadas as Casas de Educandos e Artífices, em capitais de província, com a finalidade de atender aos menores abandonados e com o objetivo de diminuir a criminalidade e a vagabundagem.

Na entrada do século XX³⁶, sob o governo do presidente Nilo Peçanha³⁷ através do Ministério da Agricultura, pelo Decreto Lei Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, foram criadas as Escola de Aprendizes Artífices. A instituição tinha como objetivo primordial o reordenamento social, tornado urgente em virtude da aceleração do processo de urbanização, especialmente nas grandes cidades. Destinadas a atender alunos de 10 a 13 anos (ampliando a oferta para alunos de 12 a 16 anos em 1911 e de 10 a 16 anos em 1918), seu currículo distinguia claramente entre a formação geral, equivalente ao ensino primário, e a aprendizagem prática do ofício.

Para trabalhadores que já tivessem concluído o primário, a escola abria no período noturno exclusivamente para a aprendizagem dos ofícios. Durante o dia, as escolas atendiam como clientela preferencial os “desfavorecidos da fortuna”, sendo imediatamente associadas pela população aos “asilos” ou às “casas de correção”. De forma objetiva as escolas tinham como finalidade “formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessárias ao estado em que funcionasse a escola, observando as especialidades da indústria local” (CUNHA 2003, p.56). O autor reitera que, nos primeiros anos de funcionamento, a excessiva liberdade que o programa escolar conferia a diretores e a existência de mestres despreparados foram os responsáveis pelo mau funcionamento das

³⁶ Frigotto (1999, p. 35), explicita que “entre os séculos XIX e XX, particularmente nos Países europeus ocorrem reformas educacionais, mudanças de perspectivas pedagógicas, massificação e elevação de níveis de escolarização. Dentre as mudanças mais significativas deste final de século, a crescente intelectualização e a elevação dos patamares educacionais em todo o mundo.

³⁷ De acordo com Sidou (1979, p. 12), “Nilo Peçanha teve destaque como abolicionista e republicano, o que lhe valeu, em grande parte, a eleição para Deputado à Assembléia Constituinte de 1891, com apenas 24 anos de idade, e a reeleição para outra legislatura. Assumiu a presidência do Estado do Rio de Janeiro em 31 de dezembro de 1903. As *benesses* advindas ao Estado do Rio de Janeiro, quando de sua presidência, fizeram com que Nilo Peçanha retornasse ao governo, em 1914, e, antes mesmo de concluir o seu segundo mandato, em maio de 1919, assumia o posto de Ministro do Exterior. Na condição de vice-presidente da República, no governo Afonso Pena, e com o falecimento deste, Nilo Peçanha foi *guinado à suprema magistratura da Nação*, a 14 de junho de 1909, permanecendo no cargo até 15 de novembro de 1910, quando o transmitiu ao seu sucessor, Hermes da Fonseca. [...] Nilo Peçanha, vitimado por um colapso cardíaco, veio a falecer no dia 31 de março de 1924, sem haver atingido os 57 anos de idade, na Casa de Saúde São Sebastião, na cidade do Rio de Janeiro”.

escolas, tornando-as simples escolas primárias, em que se fazia trabalhos manuais. Já em 1926, foi estabelecido um currículo padronizado para todas as escolas, constituindo-se um “um denominador comum” para o ensino ministrado as diferentes escolas de Aprendizes e Artífices (IBDEM p. 73).

No Estado do Ceará³⁸, a primeira escola de aprendizes artífices foi instalada em 1910, sob a direção do Dr. José Pompeu de Sousa Brasil em virtude da intensificação da atividade produtiva preenchendo uma lacuna de profissionalização dos pretensos trabalhadores das fábricas. Porém, cabe aqui salientar que mais do que propiciar qualificação ao trabalhador urbano, as Escolas “ofereciam oportunidades, sobretudo para os jovens deslocados do interior, onde, cearenses pobres e sobreviventes das secas consideravam a emigração a melhor alternativa.” (NOBRE, 2001).

É relevante salientar que as Escolas de Aprendizes e Artífices do Ceará não foram as primeiras escolas profissionalizantes, em pesquisa histórica sobre o tema Astigarraga (2006, p. 113), expõe que

Entre as experiências escolares duas se destacaram na formação profissional com o ensino rudimentar para o trabalho industrial. O **Colégio dos Educandos**, criado em 1856, que funcionava na Capital da Província. O objetivo não era disseminar o ensino profissional, mas de ser um espaço que abrigasse meninos desvalidos. Todavia, em 1863, o Colégio passou a funcionar com quatro oficinas: de sapateiro, alfaiate, marceneiro e funileiro. A segunda iniciativa de ensino profissional foi a **Colônia Cristina**, em 1880, no Município de Redenção. Tratava-se de um lugar de recolhimento para menores desvalidos a partir de nove anos de idade, quase todos órfãos em consequência da avassaladora seca na Província, no período entre 1877 e 1880. Mesmo tendo um caráter agrícola, nela havia uma escola onde se ministrava o ensino profissional com oficinas de ferraria, carpintaria, tornearia e sapataria. Para as meninas órfãs havia o aprendizado de costura, confecções de renda e de meias.

Retornando o debate sobre as Escolas de Aprendizes e Artífices, podemos expor que o currículo da mesma compunha de dois cursos noturnos obrigatórios: o curso primário (leitura e escrita, aritmética, noções de geografia do Brasil e gramática elementar da Língua Nacional) para analfabetos e o de desenho (desenho de memória, desenho natural, de composição decorativa, de formas geométricas, de máquinas e de peças de construção) destinado aos que necessitassem dessa disciplina para melhor desempenho do ofício escolhido (MADEIRA 1999)

³⁸ O Estado do Ceará está localizado na Região Nordeste do Brasil, limitando-se: ao Norte com o Oceano Atlântico; ao Sul com o Estado de Pernambuco; a Leste com os Estados do Rio Grande do Norte e Paraíba; e a Oeste com o Estado do Piauí (IPECE, 2009). A área total do Estado é de 148.825,6 km², o que equivale a 9,57% da área pertencente à Região Nordeste, e a 1,74% da área do Brasil. Dessa forma, o Estado do Ceará tem a quarta extensão territorial da Região Nordeste e é o 17º entre os Estados brasileiros em termos de superfície territorial (IPECE, 2009). Para aprofundar informações ver os seguintes *sites*: <<http://wwceara.com.br>> e <<http://www.ceara.gov.br>>.

Na década de 1930, a Escola de Aprendizes e Artífices no Ceará, através da Lei Nº 378, de 13 de janeiro de 1937, passa a ser chamada de Liceu Industrial de Fortaleza. Em 1940, essa escola foi transferida para a Rua 24 de maio, 230, onde funcionava a *Sede Beneficente da Rede de Viação Cearense*, e no ano seguinte, em 28 de agosto, o Ministro da Educação e Saúde modifica o nome do Liceu Industrial de Fortaleza para Liceu Industrial do Ceará. Em 25 de fevereiro de 1942, o Decreto Nº 4.121 altera o nome da Instituição para Escola Industrial de Fortaleza (SIDOU, 1979).

Com a deflagração da Segunda Guerra Mundial na década de 1940, o governo brasileiro se viu obrigado a investir na indústria nacional. Inserida nessas mudanças estava também à elevação da escolaridade da população, de acordo com Sidou (1979), foram modernizadas as Escolas da rede federal, com a introdução de novos equipamentos e a fixação da sede em prédios definitivos, construídos de conformidade com os fins a que se destinavam. Nesse sentido, o Ceará toma medidas para adequar a Escola Industrial de Fortaleza à nova ordem mundial. Dessa forma, em 17 de janeiro de 1940, o então interventor federal no Ceará.

Dr. Francisco de Menezes Pimentel, em escritura lavrada no Terceiro Cartório da Capital (Tabelião Dr. Carloto Pergentino Maia), no livro nº 39, doava gratuitamente a União que se fazia representar pelo Dr. Francisco Augusto Carneiro, Procurador da Delegacia Fiscal do Tesouro Nacional neste Estado, um terreno, no bairro do Prado, medindo uma área de 29.973 m, 'para fim exclusivo de edificação, pela donataria, do prédio e instalações destinadas ao funcionamento do Liceu Profissional' ficando, entretanto, a União Federal, 'sujeita à condição de iniciar a construção do prédio, destinado ao referido Liceu Profissional, dentro do prazo prorrogável de um ano' (SIDOU,³⁹ 1979, p. 39).

O referido autor revela que em 20 de agosto de 1965, através da Lei Nº 4.759, o nome da Instituição sofre nova mudança, passando a chamar-se Escola Industrial Federal do Ceará. A Portaria Ministerial Nº 331, de 6 de junho de 1968 altera o nome da Instituição para Escola Técnica Federal do Ceará-ETFCE (SIDOU, 1979). O nome Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará-CEFETCE passou a vigorar por força do Decreto sem número de 22 de março de 1999. O referido Decreto cumpriu determinação da Lei Nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, a qual abria a possibilidade da transformação das ETFs em CEFETs.

³⁹ Sidou (1979, p. 40), em pesquisa sobre o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia, expõe Campo do Prado, "principal praça de esportes à época, a qual, uma vez destinada, serviu, também, como albergue de flagelados pelas secas, imigrados dos sertões e de acampamento dos chamados *Soldados da Borracha* que demandavam a Amazônia para, nos seringais, ativar a produção do *látex*, tão necessário ao esforço de guerra dos países aliados"

A passagem de Centros Federais de Tecnologia para Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se dá mediante a efetiva ação do Ministério da Educação, visando à formação de profissionais aptos a suprir as carências do mundo do trabalho, incluiu entre as suas finalidades a de ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, mediante o Decreto Nº 5.225, de 14 de setembro de 2004, artigo 4º, inciso V. A essa altura, a reconhecida importância da educação profissional e tecnológica no mundo inteiro desencadeou a necessidade de ampliar a abrangência dos Centros Federais de Educação Tecnológica. O Governo Federal, por meio da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 cria 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Na atualidade, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) tem 12 *campi* em pleno funcionamento, assim distribuídos: Fortaleza (localizado no Benfica, onde funcionou o antigo Cefet/CE), Cedro e Juazeiro do Norte (onde funcionaram as unidades de ensino descentralizadas do Cefet/CE), Acaraú, Canindé, Crateús, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Quixadá e Sobral (sedes recém-instaladas), e Crato e Iguatu (onde já funcionavam as Escolas Agrotécnicas Federais, incorporadas ao IFCE). Completando as ações voltadas à profissionalização no Ceará, foram implantados mais 50 Centros de Inclusão Digital (CIDs) e 2 Núcleos de Informação Tecnológica (NITs), em parceria com o Governo do Estado, disponibilizando à população do interior o acesso ao mundo virtual.

O IFCE coordena o programa de Educação à Distância, no estado, com 20 pólos espalhados em municípios cearenses, que ofertam, via rede, cursos técnicos, tecnológicos e de formação profissional para não docentes, por meio dos respectivos projetos: Universidade Aberta do Brasil (UAB), Escola Técnica Aberta do Brasil (E-TEC Brasil) e Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (pró-funcionário).

Em franco processo de crescimento, conforme previsto no plano de expansão da educação profissional e tecnológica do Governo Federal, o IFCE, hoje com um quadro de aproximadamente 800 professores e 600 técnicos-administrativos, mantém atualmente 37 modalidades de cursos técnicos, 17 de cursos tecnológicos, 10 de bacharelados, 7 de licenciaturas, além de 8 pós-graduações.

No que diz respeito à administração o IFCE, conta com um Conselho Superior, órgão máximo da instituição, de caráter deliberativo e consultivo, que observa na sua composição, o princípio da gestão democrática, com participação ativa da comunidade interna e externa; um Conselho de Dirigentes: órgão consultivo de apoio ao processo decisório da Reitoria; e os órgãos executivos: Reitoria, responsável pela administração, coordenação e

supervisão de todas as atividades da autarquia; Pró-Reitoria de Ensino: responsável por planejar, executar e acompanhar as políticas de ensino, formular diretrizes, de modo a integrar orgânica e sistematicamente o ensino no IFCE; Pró-Reitoria de Administração e Planejamento: responsável pelas políticas administrativas e de planejamento do IFCE, bem como pela coordenação e acompanhamento das atividades de planejamento, orçamento, modernização administrativa, manutenção predial e de equipamentos, controle patrimonial, arquivo, contabilidade e finanças nos diversos *campi*; Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação: órgão responsável por planejar, coordenar, avaliar e acompanhar os resultados de ações envolvendo pesquisa básica e aplicada, incluindo as proteções a elas relacionadas, e as pós-graduações, *lato e stricto sensu*; Pró-Reitoria do Desenvolvimento Institucional: responsável pela definição (ou revisão) das formas de atuação do IFCE, dos métodos de intervenção na realidade e do impacto que sua ação deve ser capaz de provocar, partindo da visão que a organização tem do contexto social, econômico, político e cultural onde atua; Pró-Reitoria de Extensão: órgão responsável por planejar, executar e acompanhar as políticas de extensão, de modo a promover a integração do conhecimento acadêmico e cultural com a comunidade (IFCE 2009).

No âmbito da sociedade, os institutos federais equiparam-se às universidades federais em termos de funcionamento, de fomento à pesquisa e a ações de extensão, contando, para tanto, com o apoio dos programas ministeriais. Além dessas prerrogativas, os institutos federais foram também dotados de autonomia para gerenciar orçamento de custeio, alterar grade de oferta de cursos, registrar diplomas e certificar competências profissionais.

4.2 Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará – *campus* Fortaleza: Compromisso Social e Aproximação com o Mercado de Trabalho

No Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels já proclamavam a necessidade do capital avançar incessantemente a procura de novos mercados a fim de estabelecer novos padrões de sociabilidade para exploração. As transformações da década de 1980, aos anos 2000, no Brasil demonstram um processo de avanços e retrocessos no mercado de trabalho. Pochmann (2010, p. 12), em pesquisa sobre a trajetória do mercado de trabalho expõe que a década de 1980, caracterizou-se por uma estrutura de “progressivo assalariamento com a manutenção de formas de ocupação mais precárias, como a ocupação do tipo conta-própria e com níveis de informalidade.” Já nos anos de 1990, o autor salienta

que além de um agravamento de todos os elementos constituintes da década anterior houve também um aumento sem precedentes da taxa de desemprego.⁴⁰

Já nos finais da década de 1990 e a entrada do País nos anos 2000, ocorre uma transformação econômica com bases em dois padrões distintos, o primeiro compete a um novo modelo de desenvolvimento e depois a um novo padrão de trabalho. No que diz respeito ao novo padrão de desenvolvimento, a sociedade como um todo, procura combinar de maneira favorável os avanços econômicos com os progressos sociais. Pochmann (2012, p.31) explica que esse fato adveio da

[...] ampliação da massa de remuneração do trabalho, especialmente por conta da forte geração de ocupações com remuneração levemente acima do salário mínimo, potencializa e sustenta a dinâmica da economia em novas bases sociais de modo praticamente sem paralelo durante os últimos quarenta anos no Brasil.

O autor ainda complementa dizendo

Na década de 2000, por exemplo, os empregos com remuneração de até 1,5 salário mínimo foram os que mais cresceram (6,2% em média ao ano), o que equivaleu ao ritmo 2,4 vezes maior que o conjunto de todos os postos de trabalho. As ocupações sem remuneração (-0,9%) e aquelas com rendimento de cinco ou mais salários mínimos mensais (-3,3%) sofreram redução líquida no mesmo período⁴¹ (IBDEM, p. 12)

No que se refere ao novo padrão de trabalho, em primeiro lugar urge conceituarmos o que é padrão de trabalho, para que possamos compreender o cenário onde está posto. Na acepção de Pochmann (IBDEM), padrão de trabalho se caracteriza por “uma dinâmica de geração de empregos para a força de trabalho segundo a faixa de remuneração, ou seja, o sentido geral de evolução do nível ocupacional e do rendimento recebido pelo conjunto de trabalhadores”. O referido autor complementa que, na década de 2000, ocorreu uma alteração importante na mão de obra brasileira, ou seja, do total líquido de 21 milhões de postos de trabalho que foram criados na primeira década do século XXI, 94,8% foram remunerados, e nos postos de trabalho sem remuneração ocorreu uma redução considerável, cerca de 1,1 milhões.

⁴⁰ Pochmann (2010, p. 12) socializa a taxa de desemprego que “saltou de um patamar médio de 6,6%, no governo Sarney, para quase 8,5% no mandato de Collor/Itamar; teve novo salto para 10,2% no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e para 11,7% no segundo; foi reduzido para 11,3% no primeiro mandato do presidente Lula e a previsão é de terminar o segundo com média anual de 9%.

⁴¹ Em pesquisas Krein (2012, p. 2) advoga que essa situação faz parte da plataforma de governo do Presidente Lula que tinha como base três propostas na área de regulação do trabalho: “1) valorização do salário mínimo; 2) redução da jornada de trabalho para 40 horas semanais; 3) criação do Fórum Nacional do Trabalho (FNT), que teria a função de redesenhar o sistema de organização sindical e trabalhista no País, a partir de um diálogo tripartite entre os agentes sociais (empregadores e trabalhadores) e representantes do Estado”.

Podemos elencar que um dos fatores da mudança estrutural das políticas de emprego no País está consequentemente relacionada a elevação da escolaridade. Pochmann (2008, p. 39) especifica que, a partir dos anos 2000, ocorre uma importante elevação do nível de escolaridade em todas as faixas etárias, ou seja, “em 2004, a população brasileira tinha em média 6,6 anos de estudo, enquanto em 1993 eram somente 5,1 anos, assim houve um aumento de quase 30% na quantidade de anos de estudo pela população”. Queremos advogar que essa elevação foi em consequência da substancial mudança na política de avanço no que diz respeito à variados níveis de escolarização. Aqui trataremos da Educação Profissional e tecnológica, que como já salientamos em capítulos passados, a partir da Era Lula, a educação profissional se apresentou como “carro-chefe” da política não só de emprego, mas também na área social e educacional.

De acordo com Sousa (2011, p. 50-51) o fortalecimento das Redes Federais e Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica foi amparado pelas seguintes ações:

1. Criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – por meio da Lei Nº 11.184, de 7 de outubro de 2005, em substituição ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.
2. Expansão da rede federal por meio da Lei Nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.
3. Definição de políticas que assegurem aos alunos o acesso e permanência nas redes de educação profissional e tecnológica, para que assumam a perspectiva de profissionalização sustentável.
4. Definição de políticas que assegurem aos professores das redes de educação profissional e tecnológica condições efetivas de trabalho e salário para que assumam a perspectiva de profissionalização sustentável.

Essas ações foram vinculadas a uma política de financiamento que se desdobrava na criação de mais escolas técnicas e agrotécnicas federais, além da aceleração de projetos do Programa de Reforma da Educação Profissional o PROEP.⁴² Fora essas ações também fazem

⁴² O Programa é dirigido pelo Ministério da Educação em conjunto com o Ministério do Trabalho. Financiado com recursos federais, sendo 25% do MEC, 25% recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT do MTb, e os 50% restantes oriundos de empréstimo externo contraído junto ao BID. Os recursos destinados ao Programa totalizam o equivalente a 500 milhões de dólares. A análise sobre o impacto da reforma da EP e do PROEP sobre o CEFET-RN é de estudo no trabalho MOURA, D. H. **La Autoevaluación como Instrumento de Mejora de Calidad: un Estudio de Caso (El Centro Federal de Educación Tecnológica do Rio Grande do Norte / CEFET - RN / Brasil)**. 2003. 516 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade Complutense de Madri. Madri, 2003.

parte do PROEP às parcerias com empresas e o terceiro setor (fabricas, empresas de serviços, agroindústrias e ONGs), assim nesse pequeno relato podemos perceber que a Educação Profissional do Brasil, especificamente a partir dos anos 2000, acelerou seu atendimento tentando dirimir a fissura existente entre a formação e a prática para o mercado de trabalho.

Essa situação se reflete nas capitais brasileiras. No Ceará, a elevação das matrículas na área de Educação Profissional e Tecnológica são representativas a partir dos anos de 2005 até 2010. Abreu e Oliveira⁴³ (2011, p. 20), em levantamento, expõem que “as matrículas na educação profissional e tecnológica, nas redes públicas e privadas, em Fortaleza, no ano de 2005, correspondiam a 5.890 e chegava a 10.850, em 2010, predominando a rede privada”. Nesse tempo podemos atribuir ao Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia uma parcela dessa elevação.

4.3 Conceituando os Cursos no IFCE – Campus Fortaleza: Telecomunicação e Refrigeração e Climatização

A década de 1990 é uma década muito representativa em relação ao campo da educação tanto no âmbito nacional quanto em âmbito local. No Ceará, a década de 1990 é representada pelo mandato de Ciro Gomes (...) que atuou na área educacional com o lema: “*Escola Pública: A Revolução de uma Geração.*” (Ceará, Mensagem Anual, 1992, p. 39). De acordo com Tavares (2001), sob esse slogan, promoveu-se um programa no âmbito educativo fortemente influenciado na teoria da qualidade total de cunho administrativo. Assim palavras como, gestão, participação, qualidade, otimização, excelência e outras tantas originárias do mundo da gerência de negócios, impregnam os discursos oficiais relativos à educação.

A educação voltada para o mundo do trabalho passa a permear todas as esferas da sociedade alencarina. Nesse contexto em 1994, a Escola Técnica Federal do Ceará, juntamente com as demais Escolas Técnicas da rede federal, são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, mediante a publicação da Lei Federal Nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, que estabeleceu uma nova missão institucional, a partir da ampliação das possibilidades de atuação no ensino, na pesquisa e na extensão. Ressalte-se que, embora incluído no raio de abrangência do instrumento legal atrás mencionado, o CEFETCE somente foi implantado efetivamente em 1999. Cabe aqui registrar que, no interstício entre a publicação da lei atrás mencionada e a efetiva implantação do CEFETCE, mais precisamente em 1995, com o

⁴³ Para aprofundar o tema ver o documento “Diagnóstico do Município de Fortaleza: A situação Educacional em números (2000-2010), produzido pelas autoras.

objetivo de promover a interiorização do ensino técnico, a instituição estendeu suas atividades a duas Unidades de Ensino Descentralizadas (UnEDs), localizadas nas cidades de Cedro e Juazeiro do Norte, distantes, respectivamente, 385km e 570km da sede de Fortaleza. Em 1998, foi protocolizado junto ao MEC seu Projeto Institucional, com vistas à implantação definitiva da nova instituição, o que se deu oficialmente em 22 de março de 1999. Em 26 de maio do mesmo ano, o Ministro da Educação aprova o respectivo Regimento Interno, pela Portaria Nº 84 (IFCE 2009).

O Ministério da Educação, visando à formação de profissionais aptos a suprir as carências do mundo do trabalho, incluiu entre as suas finalidades a de ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, mediante o Decreto nº 5.225, de 14 de setembro de 2004, artigo 4º, inciso V. A essa altura, a reconhecida importância da educação profissional e tecnológica no mundo inteiro desencadeou a necessidade de ampliar a abrangência dos Centros Federais de Educação Tecnológica. Em comum com essa necessidade, a extensão de políticas públicas voltadas para essa área também foi em número elevado nos anos 2000, e como já estamos debatendo sobre tal objeto, o PROEJA foi uma das políticas que foram implantadas no Instituto Federal do Ceará.

Segundo o professor Dante Henrique Moura do IFRN (2006, p.5) que acompanhou de perto o processo de implantação do PROEJA nos IFEs, esse processo iniciou-se com a realização por parte da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC, durante o segundo semestre de 2005, de um conjunto de oficinas pedagógicas distribuídas pelo país, cujo fim era promover a capacitação dos gestores acadêmicos das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IFET) com vistas à atuação no PROEJA. Na verdade, essa ação, ao invés de concretizar a capacitação esperada, resultou em uma série de análises, reflexões e duras críticas relativas ao conteúdo e, principalmente, à forma de implantação do Programa.

O autor reitera que todo esse contexto aliado à mudança na equipe dirigente da SETEC no último trimestre de 2005, cuja nova equipe mostrou-se sensível às críticas generalizadas provenientes do meio acadêmico e da Rede, implicaram em uma mudança de rumos no caminho da implantação do PROEJA, no sentido de construir uma base sólida para a sua fundamentação. O primeiro passo, nessa nova fase, foi a constituição de um grupo de trabalho plural (MEC/SETEC, 2005), que teve como tarefa elaborar um documento base de concepções e princípios do Programa, até então inexistente, e cujo resultado aponta para a perspectiva de transformar esse Programa em política pública educacional.

Esse documento apresenta uma retrospectiva histórica sobre a educação de jovens e adultos no Brasil; uma análise dos problemas de acesso, permanência e qualidade da educação básica no País, tanto para o público denominado “regular” como na EJA. A partir daí, apresentam-se e discutem-se as concepções e os princípios do Programa. Nele, também são discutidos os princípios dos projetos político-pedagógicos que podem fundamentar as ofertas decorrentes do Programa, além de diretrizes gerais para a sua operacionalização. Ressalte-se que o documento aponta para a urgente necessidade de promover a formação de profissionais para atuar nessa nova esfera educacional, articulando-a com o fomento a linhas de pesquisa nesse campo, como forma de efetivamente contribuir para a transformação do Programa em uma política pública de educação (MOURA, 2006, p.5). Nesse contexto, o PROEJA surge nos IFEs, não como fruto de uma visão interna, não como o desejo dessas instituições em atender a essa nova clientela, surge como uma ação do MEC, que atendendo a pressões dos grupos de EJA que atuavam no Brasil, procurou associar a educação profissional a educação geral de nível médio, atribuindo de forma impositiva aos Institutos Federais a realização dessa missão

É nesse campo de debate que é implantado o curso de Telecomunicação e Refrigeração e Climatização. O curso foi implantado em 2007.1, com o objetivo de proporcionar aos jovens e adultos a educação profissional integrada à educação básica. A carga-horária é de 2360h, com duração de 7 semestres (3 anos e meio). Na concepção do Programa os referidos cursos devem pautar-se na concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, podendo contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania. Todavia, torna-se oportuno esclarecer alguns aspectos do que vem ser a propalada educação integral, assunto de que muito se fala, mas que poucos conseguem efetivamente traduzir em ações no dia a dia nas salas de aula. Esse tema tem gerado angústias nos professores que trabalham com o PROEJA nos IFCE – *Campus* Fortaleza, fato esse observado em encontros científicos em que foi possível minha participação com colegas com atuação no PROEJA.

O que nos parece paradoxal com a implantação desse Programa no IFCE é que a integração decorre da possibilidade e da pertinência pedagógica de se compreender o conhecimento humano como produto de necessidades e praticas do ser social. Luckács (1981, p. 21) já afirmava que “[...] o trabalho criou a ciência como órgão auxiliar para alcançar um

patamar cada vez mais elevado, cada vez mais social.” O mesmo ocorre em relação à cultura, correspondente às linguagens e aos códigos éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de um grupo social. (RAMOS , 2010, p.68)

Continuando esse debate Savianni (1989, p. 1) expõe que o trabalho, como princípio educativo, está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica, que visa proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação.

Certamente que os cursos os quais abarcamos como objeto de pesquisa precisariam, em sua gênese, incorporar o processo de integração da educação geral e educação para o trabalho. Por fim, Ramos (2010, p. 74) ao analisar a integração do ensino médio com o ensino técnico, conclui que:

[...] a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.

Nesse sentido seria condição necessária integrar os cursos de Telecomunicação e de Refrigeração e Climatização, não só a partir da sua proposta curricular para o campo de trabalho, mas também em uma proposta de integração. Talvez esse seja o maior desafio posto para professores, pedagogos e gestores encarregados do cumprimento dessa missão. É desafio pelo desvelamento de questões com as quais não temos experiência em trabalhar, é desafio porque não existe material didático apropriado para atender a esses alunos, é desafio por termos que nos aperfeiçoar em uma nova forma de educar que parte de pressupostos muito diferentes daqueles com os quais fomos formados. Por outro lado, é oportunidade em virtude de:

Oferecer aos professores e aos alunos a possibilidade de compreender e apreender uns dos outros, em fértil atividade cognitiva, afetiva, emocional, muitas vezes no esforço de retorno à escola, e em outros casos, no desafio de vencer estigmas e preconceitos pelos estudos interrompidos e a idade de retorno, é a perspectiva sensível com que a formação continuada de professores precisa lidar. (SETEC.MEC 2007, p.36 e 37).

Dessa forma, como assevera o referido documento, é fundamental que preceda à implantação dessa política uma sólida formação continuada dos docentes, por serem estes também sujeitos da educação de jovens e adultos, em processo de aprender por toda a vida.

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Sobre a relação com o mundo, se pronunciou Hannah Arendt, ao receber um prêmio em Hamburgo. Na ocasião, depois de citar versos de Lessing, autor alemão do século XVIII, ela afirma: “Em nossa época, parece-me, nada é mais dúbio do que nossa atitude em relação ao mundo”. Segundo Arendt (1999, p. 14-15), a posição desse autor quanto às paixões é: elas nos fazem “sentir mais reais”. A visão grega a respeito da cólera era de “prazer”, “mas situava a esperança, juntamente com o medo, entre os males. Essa avaliação, exatamente como em Lessing, baseia-se em diferenças de realidade; não, porém, no sentido de que a realidade é medida pela força com que a paixão afeta a alma, mas antes pelo tanto de realidade que a paixão a ela transmite. Na esperança, a alma ultrapassa a realidade, tal como no medo ela se recolhe e recua.

Nesse sentido estudar o PROEJA no IFCE- campus Fortaleza aconteceu na perspectiva de “sentir mais real” o exercício dessa ação, como também nos permitiu vasculhar o horizonte em busca de fenômenos não evidentes, e de certa forma possíveis de ter uma importância inesperada. Inicialmente uma das perguntas frequentes era como iríamos observar um objeto se estávamos completamente imersos nele? A partir desse ponto, passamos a compreender que precisávamos nos afastar do território do nosso objeto de pesquisa para que fosse possível um olhar com mais acuidade sobre o nosso objeto. Assim, ratificando, iniciamos o nosso trabalho de pesquisa no doutorado a partir do momento que passamos a fazer parte da instituição. A instituição na simetria histórica foi passando por nossa vida, assim como todos os projetos de que participamos, inclusive o PROEJA. O referido programa nos chamou atenção por trabalhar com Educação de Jovens e Adultos, nível educacional de que tínhamos muita proximidade.

Um dos primeiros objetivos que nos foi posto era o entendimento da relação trabalho, educação e qualificação profissional no contexto de uma política pública que é o PROEJA. Passamos a entender que nesse “jogo da pesquisa” não dá para trabalhar de forma desarticulada, o cenário que está posto ao olharmos para o mercado de trabalho brasileiro é de muita flexibilização. Amadeo (1994) expõe que a rotatividade da mão de obra é incentivada, já que o custo de demissão sem justa causa é baixo e não há qualquer tipo de barreira institucional à demissão sem motivo, mesmo depois de 20 anos de flexibilização do contrato de trabalho. Essa caracterização contrapõe-se, portanto, às atuais reivindicações, a terceirização brasileira tem sido mais um expediente, na maioria das vezes, para reduzir custos a qualquer preço. O quadro geral é de desemprego estrutural, flexibilidade do mercado

de trabalho, precarização do emprego, aumento da economia informal. A informalização no Brasil já atinge cerca de metade da população economicamente ativa e tende a aumentar, para absorver a mão de obra excedente.

Nesse sentido todas as iniciativas devem estar articuladas com as demais políticas de emprego, ou seja, com os demais componentes dos sistemas públicos de emprego: intermediação de mão de obra, seguro-desemprego e formação profissional, e políticas de seguridade social, de educação. Entendemos que só assim um programa da envergadura que é o PROEJA pode avançar no processo de formação e qualificação para o trabalho.

Com base na nossa experiência com o PROEJA implantado no IFCE campus Fortaleza, em um primeiro momento, esta retratou-se como uma ação imposta tanto para a instituição como para os docentes que passaram a trabalhar com EJA. Todavia, apesar dessa percepção ser muito forte na fala dos entrevistados, também percebemos que as pessoas do Instituto Federal passaram a questionar mais sobre pontos como: o que é uma política pública para EJA? O que fazer com o PROEJA na instituição? Que perfil de professores atende a EJA? Pensamos que tais questionamentos são os primeiros passos para uma nova trajetória para os cursos implantados através do PROEJA.

A concepção atual é que o ensino para Adultos e Jovens trabalhadores precisa atender às suas necessidades tanto no aspecto metodológico quanto no aspecto temporal. Assim, outro aspecto vinculado aos nossos objetivos específicos é a questão das perspectivas dos alunos a respeito do programa. Nesse sentido, destacaremos:

5.1 As Dificuldades Inerentes ao Retorno aos Bancos Escolares

Não bastassem as dificuldades até aqui apontadas, associam-se a essas as dificuldades enfrentadas pelos alunos que, ao retornarem aos bancos escolares, o fazem em uma situação completamente diferente dos alunos ditos regulares. Nesse retorno, o aluno ou aluna é também o trabalhador com responsabilidades para suprir sua sobrevivência e dos seus; são pais ou mães de família; são pessoas possuidoras de vivências e experiências que os diferenciam do aluno regular e, em muitos casos, essas responsabilidades, além das já normais associadas ao ensino noturno, tornam-se mais um ponto de impasse relacionado ao PROEJA.

Essas questões devem ser, e são, verdadeiras fontes de angústia para aqueles que pretendem retornar aos bancos escolares na idade adulta. Para ilustrar esse fato reproduzo o texto extraído da obra “Formação de professores para a educação de jovens e adultos” do professor Valdo Barcelos. Nele, destaca o professor que curiosamente, ao mesmo tempo em

que a escola é motivo de esperanças é também fonte de receio, medo, pânico até, "as provas davam pavor na gente", ela (a escola) continua exercendo um grande fascínio sobre as pessoas. O retorno à escola é, em muitos casos, um acontecimento esperado, festejado pelos educandos jovens e adultos. Ao lado daqueles que tão logo podem se "livrar do professor" havendo, também, aqueles que prometem nunca mais abandonar a escola. (BARCELOS, 2006, p. 75).

Outro ponto com influência direta sobre os resultados, ou sobre a possibilidade dos resultados a serem alcançados por uma instituição ao resolver implantar um programa da envergadura do PROEJA, trata-se da maneira como esse programa chega às pessoas que terão a responsabilidade de implementá-lo. Nesse sentido, a análise do contexto em que se deu a implantação no IFCE – campus Fortaleza deve ser explicitado, o que é feito no tópico seguinte.

5.2 O Contexto em Que se Deu a Implantação do PROEJA no IFCE

Em resposta ao segundo objetivo específico traçado nessa pesquisa, que trata sobre o contexto em que se deu o envolvimento do Instituto Federal com o PROEJA, podemos destacar através da fala dos participantes desta pesquisa, expressa não só nas entrevistas, mas também nos questionários, na participação em grupo focal com os estudantes, além das vivências ocorridas em nossas visitas ao ambiente escolar que o contexto em que se deu esse envolvimento foi impositivo e alheio aos anseios do IFCE.

Impositivo por tratar-se de ação pensada e estruturada nos gabinetes do MEC, que como já ficou evidenciado nessa pesquisa, (pág 19 e 20), para atender a pressões de grupos organizados que trabalhavam com a EJA no país, resolveram lançar nacionalmente esse programa. Para essa ação, indicou como principal executor os antigos CEFETS, hoje Institutos Federais de Educação, sem considerar o fato dos institutos nunca terem trabalhado com esse público.

Nesse sentido, é oportuno destacar que os IFS sempre trabalharam com alunos colhidos, no seio social através de processos seletivos que priorizavam o letramento e o domínio de conhecimentos nas áreas da cultura, ciências, atualidades e domínio do raciocínio lógico científico, sendo estas bases primordiais para a construção de uma sólida formação técnica. Esse era o público com o qual os professores dos IFS estavam acostumados a trabalhar.

O perfil desses alunos certamente era o oposto do verificado nos alunos do PROEJA. Esses alunos chegavam aos IFS com serias deficiências no processo de formação escolar no que se refere ao letramento e ao domínio das habilidades científicas que fundamentam os conhecimentos da formação técnica. Esse choque entre o nível de escolarização dos alunos dos cursos ditos regulares com os alunos do PROEJA, na avaliação de professores que não tiveram uma adequada formação para atender a esse público, gerou comparações indevidas e em muitos casos preconceituosas com os alunos do PROEJA.

Nesse processo, os fatos que se sobressaem a favor dos alunos do PROEJA é que estes traziam para a sala de aula, vivências sociais e algumas experiências na área de formação (muitos já trabalhavam na área) que contribuíam para a melhoria do nível das turmas. Outro fato a destacar nesse sentido é o maior interesse no curso por parte dos alunos do PROEJA, talvez pelas dificuldades enfrentadas para estarem ali.

Outro fato que surgiu com frequência é bem evidenciado na fala de uma das participantes da pesquisa, que afirmou “o PROEJA surge no CEFET de maneira impositiva e sua implantação ocorreu de forma aligeirada”

Com relação ao processo de planejamento do PROEJA no IFCE, em vários momentos ouviu-se dos entrevistados o termo; “o PROEJA foi feito a “toque de caixa” para atender a uma decisão da SETEC-MEC”. O termo a toque de caixa, muito usado em terras alencarinhas⁴⁴ refere-se a uma ação desenvolvida às pressas, sem que tenha havido o tempo necessários para seu planejamento, estruturação e execução. Assim foi implantado o PROEJA no IFCE, com prazo para iniciar os cursos sem que se tenham tomadas as providências para que esse início ocorresse de maneira adequada.

Sobre esse tema, destaque-se o fato de poucas pessoas terem participado desse planejamento, apenas alguns pedagogos, os coordenadores de áreas e/ou cursos aos quais o PROEJA estaria ligado e poucos professores, já que na maioria das vezes as disciplinas foram adaptações das existentes nos cursos regulares. Do mesmo modo, não houve a preparação de material didático adequado para trabalhar com esses alunos.

Da mesma forma, não havia por parte da instituição o interesse em atender a esses alunos, ou seja, nessa época as antigas escolas técnicas passavam pelo processo de transformação em CEFETS, estando voltadas para os cursos em nível de terceiro grau. Por esse motivo, e por historicamente nunca terem trabalhado com esses alunos é que as áreas de educação que compõem o IFCE não demonstraram interesse em participar dessa ação. Apenas

⁴⁴ Ceará – terra do escritor José de Alencar.

as áreas da indústria e de telecomunicações aceitaram essa missão. As outras áreas foram chamadas e não quiseram trabalhar com o PROEJA. Diga-se de passagem, que as áreas que aceitaram o PROEJA foram aquelas com fortes ligações com a gestão e que tradicionalmente têm aceitado, sem grandes questionamentos, as missões que lhe são atribuídas pelo MEC e/ou Reitoria do IFCE.

Outra inferência possível é que os cursos lançados no PROEJA foram adaptações de projetos já existentes na instituição, para os quais não houve uma adequada pesquisa de mercado, nem tampouco a elaboração de um projeto pedagógico que tomasse como ponto de partida os pressupostos e orientações contidos no documento-base do PROEJA.

Outro fato a considerar associado a esse contexto, é que a sensibilização dos professores tendo em vista a participação nesse programa ocorreu através de um curso de 40 horas, ministrado no IFCE, que apresentou muitos problemas, pois durante o treinamento, como relatou um dos entrevistados, “era um contínuo entra e sai em sala de aula dos professores alunos do curso.”

Com relação à lotação dos professores no PROEJA, embora tenha havido no início uma certa preocupação quanto a escolha de professores com uma maior sensibilidade para lidar com esses alunos, salvo algumas exceções, a falta de preparo para atender as especificidades desses alunos gerou uma grande rotatividade dos professores no PROEJA. A diferença do nível de instrução entre os alunos com quem os professores estavam acostumados a trabalhar e os alunos do PROEJA, associado ao desconhecimento dos professores sobre as peculiaridades desse processo formativo, gerou comparações que em muito prejudicaram o PROEJA, algumas vezes com comentários discriminatórios e pouco educativos referentes a esses alunos.

A especialização em EJA criada no IFCE como forma de dar suporte a essa nova formação, pouco contribuiu com o PROEJA, pois, os professores de um modo geral não se interessaram em participar desse nível de formação, e aqueles que a fizeram, não foram trabalhar no PROEJA.

Por fim, gostaria de ressaltar um comentário de uma das colegas entrevistadas sobre o PROEJA: “Isso é coisa pra inglês ver”, ou seja, para essa professora embora o PROEJA seja uma ação de extrema necessidade e importância, tanto para o letramento, como para a profissionalização e inclusão social de milhares de pessoas excluídas em nosso país, sua dimensão é muito pequena, atendendo a um número muito reduzido de estudantes, daí a expressão usada pela colega e o nosso registro sobre o mesmo.

Outra questão associada aos objetivos específicos dessa pesquisa versa sobre os insumos disponibilizados pelo IFCE – campus Fortaleza para implantação do PROEJA, nesse sentido, apresentamos abaixo nossa percepção colhida sobre esse tema.

5.3 As Condições Estruturais Disponibilizadas pelo IFCE para o PROEJA

Para analisar esse tema gostaria de separar os insumos disponibilizados pelo IFCE para o PROEJA em duas categorias: **Insumos materiais** e de **peçoal**. Nessa categorização, os insumos materiais referem-se à estrutura física, laboratorial e de material didático e bibliográfico colocado à disposição dos alunos. O recurso de pessoal refere-se aos professores, pedagogos, coordenadores e demais profissionais envolvidos com a realização do PROEJA no IFCE.

5.3.1 Insumos materiais

Sobre os insumos materiais colocados à disposição do PROEJA pelo IFCE, podemos concluir que não houve uma ampliação da estrutura do instituto em função da criação do PROEJA, ou seja, os cursos foram criados com a estrutura existente na perspectiva de que a ampliação iria ocorrer com o tempo. Como comentou um dos entrevistados “o tempo passou e a estrutura não veio”. Como exemplo tem-se o curso de refrigeração, que já concluiu suas primeiras turmas e não dispunha (até a época dessa pesquisa) de um laboratório específico para as praticas requeridas nessa área. Usava-se como arremedo a oficina de manutenção de ar-condicionado do instituto ou outros espaços fora do IFCE.

Outra questão apontada pelos professores referia-se a ausência de material didático que atendesse às especificidades desses alunos. Como regra, usava-se o mesmo material utilizado pelos professores em suas aulas nos demais cursos técnicos do IFCE. Alguns professores faziam adaptações de seus apontamentos ou apostilas para atender a essa necessidade.

A bem da verdade é oportuno enfatizar que não havia diferenciação por parte do IFCE com relação à disponibilização de sua estrutura material colocada à disposição do PROEJA e dos demais cursos do instituto. Eram compartilhadas salas de aula, laboratórios, oficinas e material didático. O problema é que, dadas as especificidades desses alunos, alguns ambientes e principalmente recursos didáticos, deveriam ser preparados considerando essas particularidades, o que, na maioria das vezes, não foi feito. Observa-se que as atividades

propostas no PROEJA eram, na maioria dos casos, as mesmas realizadas nos outros cursos técnicos ditos regulares.

Com relação a recursos diferenciados para o PROEJA, o único registro refere-se a uma bolsa auxílio-transporte, no valor de R\$ 100,00 (cem reais) à que têm direito os alunos do PROEJA que estejam matriculados e frequentando as aulas. Essa bolsa é garantida com recursos do MEC.

5.3.2 Pessoal no PROEJA

Com relação aos insumos referentes ao pessoal colocado à disposição do PROEJA, podemos constatar que esses recursos eram os mesmos utilizados nos demais cursos técnicos da instituição. A segunda constatação é que os professores do IFCE no PROEJA não tinham formação específica para lidar com as peculiaridades desses alunos. Por fim, e provavelmente em função das dificuldades até aqui expostas, observou-se que boa parte das pessoas envolvidas com o programa apontaram a necessidade de criação de uma estrutura de gestão específica para os cursos do PROEJA no IFCE, como forma de dar agilidade as demandas dos novos cursos.

Ainda com relação ao pessoal, destacamos o fato do IFCE não ter experiência no atendimento a esses alunos, sempre trabalhou com alunos que passaram por um rígido processo de seleção, seleção essa que tinha como foco o conhecimento formal, esse fato, associado a deficiência na formação pedagógica dos professores para atender a esse aluno, gerou grandes dificuldades para os cursos do PROEJA. O curso de refrigeração, como era um curso novo na estrutura do IFCE, só tinha um professor com experiência na área.

Quanto à estrutura de apoio ao educando, essa era praticamente a mesma, o que em muitos casos era um complicador, pois os alunos chegavam ao IFCE muito fragilizados e toda aquela estrutura era muito nova, muito grande e de certa maneira assustadora para que estes se apropriassem dela.

Outra constatação possível é que o quadro de professores do PROEJA apresentava uma rotatividade muito grande. Muitos professores não queriam dar aula nessa modalidade de ensino, expressões como: “não tenho que fazer isso”, “me coloquem em qualquer curso, menos o PROEJA”, eram comuns na sala da diretoria a que o PROEJA estava ligado. Mesmo os professores que aceitavam trabalhar no PROEJA o faziam como um sacrifício, era comum ouvir-se: “Já dei minha parcela de contribuição, coloque outro em meu lugar”. Outros

acreditavam que dar aula no PROEJA era “necessariamente baixar o nível das aulas”. Eram poucos os professores que por identificarem-se com essa ação, eram fiéis ao PROEJA.

A especialização em EJA, que surgiu para dar suporte a essa ação, no que se refere ao IFCE, não atendeu as intenções pretendidas, pois os professores não tinham interesse nessa formação. Alguns já tinham mestrado ou doutorado, e esta formação não iria gerar benefício pecuniários. Os professores que a fizeram não tinham interesse em dar aula no PROEJA. Sugiro a leitura da transcrição na íntegra das entrevistas constantes no anexo que traz detalhes esclarecedores sobre o pessoal envolvido com o PROEJA no IFCE. Na sequência serão apresentadas as dificuldades enfrentadas pelos alunos nos cursos do PROEJA.

5.4 As Dificuldades e Possibilidades Enfrentadas pelos Alunos do PROEJA no IFCE

Na tentativa de analisar as perspectivas dos alunos do PROEJA no IFCE, questão central desta pesquisa, permitam-me apresentar algumas considerações que envolvem esse tema, para que, em seguida, se possam fazer algumas inferências sobre essa questão.

Se tentarmos como ponto de análise apenas as ações implementadas pelo IFCE para atender a esses alunos, concluímos que esse trabalho não mereça uma avaliação condizente com o histórico de qualidade dos cursos oferecidos pelo IFCE. Essa ação, até o presente momento, não mereceu o reconhecimento da qualidade que tem caracterizado historicamente os cursos oferecidos pelo instituto.

Outra constatação possível, baseada na avaliação de resultados feita pelos próprios professores, pedagogos e alunos do PROEJA, e pelos problemas anteriormente apontados com relação à execução desse programa, somos levados a concluir que, pelo menos teoricamente, o aluno formado no PROEJA é um profissional tecnicamente menos preparado que o técnico dos cursos ditos regulares, pois, a heterogeneidade das turmas, o despreparo dos professores para atender as especificidades dos alunos, aliado a falta de compromisso institucional por parte do IFCE com os resultados desse programa, nos levaram a essa constatação. Por outro lado, e por fugir ao foco dessa pesquisa, não conseguiu-se dados que pudessem aferir diferenciações entre os níveis de empregabilidade dos técnicos do PROEJA e os de outros cursos técnicos do IFCE.

Com relação ao trabalho no PROEJA, percebeu-se uma clara divisão entre uma minoria dos que consideravam esse trabalho desafiador e estimulante, pelas possibilidades

que oferecia, e a grande maioria dos que o consideravam desgastante em função das dificuldades dos alunos, o que para estes, levaria a redução do nível das disciplinas.

Tomando como resultado o crescimento dos estudantes do PROEJA, podemos concluir que o esforço de muitos desses alunos no sentido de recuperar o tempo perdido foi capaz de superar as deficiências observadas inicialmente em função do abandono escolar no tempo próprio.

Se tomarmos como produto desse processo a decisão do MEC no sentido da realização desse programa, podemos concluir que foi uma ação audaciosa e corajosa que, ao chamar os IFs para cumprir essa missão o fez de forma acertada, embora caibam críticas em função do processo de implantação aligeirado e de forma impositiva.

Trata-se de um processo em construção que caminha no sentido de melhorar seu desempenho à medida que se aperfeiçoa no aprender a fazer-fazendo.

Outro ponto a destacar de forma positiva associado ao PROEJA é o fato de ter propiciado aos professores do IFCE qualificar-se para atender a essa nova clientela, e assim melhorar sua ação na sociedade. A especialização em EJA no IFCE e a parceria CAPES, SETEC, UFC, IFCE e IFPA, tem oportunizado a melhoria na qualificação de professores e gestores do instituto nessa área de formação, o que certamente contribuirá para a melhoria na qualidade e abrangência desses cursos no IFCE e IFPA.

Por fim, ao apresentar as conclusões acima expressas, podemos afirmar que o IFCE ainda tem um longo caminho a percorrer de modo a atender efetivamente aos direitos dos alunos do PROEJA.

Por outro lado, devemos reconhecer que o fato de estarmos hoje discutindo essas questões é resultado da decisão corajosa do MEC de implantar esse programa e do IFCE de ter aceitado participar do mesmo. Apesar de todas as adversidades que o PROEJA tem enfrentado, essas dificuldades devem hoje ser vistas como desafios a serem superados, pois o PROEJA nos IFS é hoje uma nova área de formação, que, mesmo enfrentando dificuldades, em sua maioria associadas às peculiaridades desse processo formativo, que era completamente novo para os IFs, não tem mais como retroceder.

Pelos fatos até aqui relatados, é possível concluir que o IFCE atende aos direitos desses alunos “com reservas”, ou seja, esse atendimento se efetiva bem aquém de suas potencialidades. É com essa visão, que concluímos pela necessidade de revisão no PROEJA nos IFs para sua ampliação e melhoria na qualidade que certamente passa pela qualificação de seus professores, revisão nos projetos pedagógicos e acima de tudo, valorização dessa ação por parte do MEC e dos Institutos Federais.

Nesse ponto é oportuno apoiar-se nos ensinamentos do professor Henrique Dante Moura, que teve oportunidade de acompanhar no MEC o processo de criação desse programa. Segundo esse autor (2006, p.10 e 11), é importante a construção de uma política educacional pública e dos correspondentes mecanismos de financiamento para dar sustentação às ofertas integrantes do PROEJA, sem que se corra o risco de trazer à tona e destinar recursos públicos, a mais um programa focal e contingente no âmbito educacional como já o são Escola de Fábrica, PROJovem e PROUNI, para mencionar apenas iniciativas mais recentes na esfera federal de governo.

Da mesma forma, destaca esse professor que para o êxito dessa política é necessário reafirmamos a necessidade de interação entre os sistemas educacionais federal, estaduais e municipais, no sentido de buscar a integração entre o ensino médio, a educação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos com vistas à construção de um novo campo educacional que terá elementos desses três que o constituirão, mas que não será apenas a somatória deles. Dito de outra maneira, essa esfera educacional terá identidade própria constituindo-se em um novo objeto de estudo que demandará um método específico. Isso implica em clareza teórica, em uma nova epistemologia fundamentada na pedagogia do trabalhador, na vontade política e no compromisso ético com a cidadania e a emancipação dos destinatários do PROEJA. (Moura, 2006. p.11.)

Portanto, para lograr êxito na política defendida ao longo deste trabalho, é imprescindível compreender, dentre outros aspectos, que a EJA tem especificidades que demandam por um corpo teórico-metodológico com identidade própria e diferente daquele que fundamenta as ofertas educacionais destinadas aos adolescentes egressos do ensino fundamental, pois a aprendizagem é desenvolvida diferentemente por adultos e por adolescentes.

À Rede Federal de EPT cabe, nesse esforço conjunto, priorizar a ampliação de vagas do ensino médio integrado tanto para o público EJA como para os adolescentes egressos do ensino fundamental. Paralelamente, ratificamos que também é papel irrenunciável dessa Rede a aproximação aos respectivos sistemas estaduais de educação, para desenvolver colaborações mútuas que contribuam para a efetivação de ações estruturantes no campo da EPT, nos respectivos estados. Dentre essas ações, podemos destacar, além de outras inerentes a cada realidade local, a formação de docentes para atuar nessa esfera educacional; a elaboração de projetos político-pedagógicos e de planos de cursos dos centros de EPT em geral e, particularmente, dos que atuam/atuarão no âmbito do PROEJA; a constituição e estruturação de grupos de pesquisa voltados para a construção do conhecimento no âmbito

dessa esfera educacional; desenvolvimento de estudos que possam contribuir para a definição dos cursos a serem oferecidos, considerando-se as necessidades e características dos destinatários e o desenvolvimento socioeconômico local.

Finalmente, queremos ressaltar o alcance socioeconômico que pode ter o PROEJA, caso seja transformado em política pública a ser implementada tanto na Rede Federal como em outros sistemas públicos de educação por meio de processos participativos, planejados e que integrem essas distintas esferas educacionais. Ao se tornar assim, poderá efetivamente contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária ou, pelo menos, para a diminuição das desigualdades existentes (MOURA, 2006, p.11).

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALMEIDA, J. B. (2007). **Educação ao longo de toda a vida: uma proposta de educação pós-moderna**. 2007, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho reestruturação**. São Paulo: Boitempo, 2005.

AMADEO, E., BARROS, R., CAMARGO, J.M., GONZAGA & MENDONÇA, R. (1994) "A natureza e o funcionamento do mercado de trabalho brasileiro de 1980" Série Seminários nº 11/94, DIPES/IPEA.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula**. 2.ed. Campinas, SP:Autores Associados, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ARRAIS NETO, Enéas de Araújo. Por uma crítica a sociologia do trabalho: a releitura dos processos de qualificação para politécnia. In. ARRAIS NETO, Enéas et al. **Trabalho e educação face a crise global do capitalismo**. Fortaleza: UFC, 2002.

ARRETCHE, Marta Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 29-39.

_____. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-9, fev. 2003.

ARROYO, Miguel G. da. **Escola Coerente à Escola Possível**. São Paulo: Loyola, 1997 (Coleção Educação Popular – nº 8)

ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. **Fundamentos da formação artesanal: a concepção dos jovens aprendizes sobre o processo de profissionalização “nostálgico” e “futurista” da Oficina Escola de Artes e Ofícios**. Fortaleza, 2006.

BAIA HORTA, José Silvério. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar**. In: Cadernos de Pesquisa. n. 104. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, jul. 1998. p. 5-34.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BEISIEGEL, C. R. **Questões de atualidade na educação popular**. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 1999.

_____. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Ática, 1982.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, LTDA, 1994.

BRASIL. Decreto nº 5478, de 24 de junho de 2005. Institui, No Âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional Ao Ensino Médio Na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, Distrito Federa: 2005.

BRASIL. Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 e 42 da Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18/abr./1997.

_____. Ministério da Educação. **Legislação do Ensino Supletivo**. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1978.

_____. Ministério da Educação. **Legislação do Ensino Supletivo**. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1978.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CARNEIRO, Roberto. **Novo Conhecimento Nova aprendizagem**. Adalberto Dias de Carvalho, António Dias de Figueiredo, Edgar Morin, Goery Delacôte, J.J.R. Fraústo da Silva, João de Deus Pinheiro, João Lobo Antunes, José Tribolet, Joaquim Azevedo, Lauren Resnick, Maria Teresa Ambrósio, Ruy Leite Berger Filho e Seymour Papert. Publicação da Fundação Calouste Gulbenkian. (Orgs.). Lisboa, 2001.

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1.

CEFET-CE, Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. **Proposta pedagógica dos cursos técnicos integrados na modalidade de educação de jovens e adultos**. Fortaleza, 2005

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CORAGGIO, J. L. “Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?” In: TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

CIAVATTA, M.; TREIN, E. **A Transformação do Trabalho e a Formação**

Profissional na Sociedade da Incerteza. In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – Anped. Caxambu, MG, 2006.

COLONTONIO, Eloise Medice. **O currículo integrado do Proeja: Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia em tempos de semiformação**. 118 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **As raízes da escola de ofícios manufatureiros no Brasil – 1808/1820**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 3, n. 2, p.5-27, abr./jun, 1979.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

_____. **O ensino Ofícios artesanais e Manufatureiros no Brasil escravocrata**. SP: Ed. UNESP, DF: Flacso, 2000.

_____. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento**. 2005.

DA SILVA, MENEZES, 2001 - Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Questões Face às Políticas Públicas Recentes. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 11, n. 56, out./dez., 1994.

DI PIERRO, M. Clara; JOIA, Orlando e RIBEIRO, Vera Massagão. Visões da Educação de jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

DIÓGENES, Glória. Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip hop. São Paulo: Annablume, 1998.

DRAIBE, Sônia Miriam. **Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas**, in Barreira, Maria Cecília Roxo Nobre e Carvalho, Maria do Carmo Brant de (orgs.), *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE-PUC-SP, 2001.

ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES. 1993, Olinda. Anais: Olinda:1993.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1, Rio de Janeiro, 8 a 10 de setembro de 1999. Relatório síntese.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2, Campina Grande, PB, 7 a 9 de setembro de 2000. Relatório síntese.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução de B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGUITA, Fernandez Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. **Idéias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 21-29, fev. 2003.

FAURE, Edgard *et. al.* **Apprendre à être**. Paris: Unesco-Fayard, 1972

FÁVERO, Osmar. (Org.). **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

_____. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base – 1961/1966. 1984. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1984.

_____. (Org.). **A educação nas constituições brasileiras (1823-1988)**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi, RAGGI, Désirré, RESENDE, Maria José. **A Eja integrada a educação profissional no CEFET: avanços e contradições**. Trabalho aprovado pelo GT 9, para a 30ª Reunião Anual da ANPED, na ser realizada em Caxambu/MG, de 7 a 10 de outubro de 2007.

FERRETTI, Celso João et al. (orgs.), (1994). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção educação e comunicação vol. 1).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Pontes, 1995.

FRIEDMANN, Georges. **O trabalho em migalhas: Especialização e Lazeres**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FRIGOTTO, Galdêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Políticas para o ensino técnico-profissional. In: OLIVEIRA, M. N. (Org.). **As políticas educacionais no contexto da globalização**. Ilhéus: Editus, 1999a.

_____. “Os delírios da razão: crise do capitalismo e metamorfose conceitual no campo da educação” In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão – Crítica do neoliberalismo em educação**, São Paulo: Vozes, 1998.

_____. A política de formação técnico-profissional, globalização excludente e o desemprego estrutural. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, Caxambu-MG, set. 1998b.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Educação, crise e trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998a.

_____. CIAVATTA, M; RAMOS (orgs) Ensino Médio Integrado:

Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola Pública na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel

Moura (orgs.). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas, SP:

Autores Associados: HISTEDBR, 2005. Coleção Memória da Educação.

FURTER, Pierre. Tradução de Teresa de Araújo Penna. A Educação Permanente na perspectiva do desenvolvimento cultural. In: _____. **Educação Permanente e desenvolvimento cultura**. Petrópolis: Vozes, 1974. p. 111 – 159

GADOTTI, Moacir. **A Educação contra a Educação**: o esquecimento da educação e a educação permanente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 10. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **A educação contra a educação**: o esquecimento da educação e a educação Permanente. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

_____. ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000.

GENTILI, Pablo (Org). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção estudos culturais em educação).

GOHN, Maria da Gloria. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 4. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GUSMÃO, M. J.; Maianes (Orgs). **Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos. Elsimore (1949), Montreal (1960), Tóquio (1972)**. Braga: Universidade do Minho, 1978.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Tendências atuais da educação de jovens e adultos no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 11, n.56, out./dez. 1992.

_____. DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes da Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos** - Consolidação de documentos 1985/1994 São Paulo, 1994. (Mimeo.).

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOTZ, Karinna Griggio. **PROEJA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A CLASSE TRABALHADORA**. 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>. Acesso em: 20 fev. 2012.

_____. - Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil – 2003.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Profissional: resultados 99**. Brasília: INEP, 2000.

JUDT, Tony. **Pós-guerra: uma história da Europa desde 1945**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

KOBER, Cláudia Mattos. **A qualificação profissional do ponto de vista de trabalhadores da indústria**. 12 jan. 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

KUENZER, Acácia. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1986.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissionalização: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão, et all. 2º Ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

LEAL, Maria Cristina. **As alterações sofridas pelos conceitos de cultura popular e educação popular ao longo da história brasileira: do Império à República**. Rio de Janeiro, 1985 (Mimeo.).

LEGRAND, Paul. **Introdução a educação permanente**. [s.l.], UNESCO. 1970.

LIMOEIRO, Miriam Cardoso. Sobre as Relações Sociais Capitalistas In: LIMA, Júlio César França & NEVES, Lúcia Maria W. **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luíz (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

LOPES, Sara Regina Souto *et al.* Potencialidades da educação permanente para a transformação das práticas de saúde. **Com. Ciências Saúde**. 2007; v. 18, n. 2, p. 147-155. Disponível em < www.fepecs.edu.br/revista/Vol18_2art06.pdf > Acesso em: 5 maio 2012.

LOWE, John. **L'education des adultes: perspectives mondiales**. 2eme édition, Paris : UNESCO, 1984.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 1986

LUKÁCS, Georg – (1981). Per uma ontologia dell'essere sociale – v. I, II* e II**. Roma: Riuniti. Tradução de Alberto Scarponi.

MADEIRA, Maria das Graças Loiola. **Recompondo Memórias da Educação: A Escola de Aprendizes Artífices do Ceará**. (1910-1918). Fortaleza: Gráfica do CEFET, 1999.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANUEL BANDEIRA In **A cinza das horas**, 1917.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, Venício José. **As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS) do século XX: suas concepções e propostas** / Venício José Martins. – 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 4. reimpressão. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Biotempo, 2010.

_____. **O capital: crítica da economia política: livro I**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 29.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MELO, Marcus André. As sete vidas da agenda pública brasileira. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 11-28.

MELO, Marcus André. Estado, governo e políticas públicas. In: MICELI, Sérgio (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Sumaré, 1999.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo

Editorial, 2005.

MOURA, Dante Henrique. **O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Texto publicado no boletim 13, do programa salto para o futuro da TVescola referente a uma série sobre o PROEJA. Natal, 2006.

NEVES, Lúcia Maria W. **Brasil ano 2000**. Uma nova divisão de trabalho na educação. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

NEVES, Lúcia Maria W. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

NOBRE, Geraldo da Silva. **O Processo histórico da industrialização do Ceará**. 2. ed. rev. e ampl. Fortaleza: FIEC, 2001.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: _____. **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

PAIVA, Vanilda & RATTNER, Henrique. **Educação Permanente e Capitalismo Tardio**. São Paulo: Cortez- Autores Associados, 1985.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil. Educação popular e educação de adultos**. EDICÇÕES LOYOLA, São Paulo, Brasil, 1972.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: Direito, concepções e sentidos/ Paiva Jane – 2005**. Tese (doutorado) Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005.

POCHMANN, Márcio. **Desenvolvimento e perspectivas novas para o Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Nova classe média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira/ Marcio Pochmann. – São Paulo ; Boitempo, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA (orgs.). Maria. Ensino médio. Ciência, cultura e trabalho. Brasília, MEC.SEMTEC, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. **Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional**. Jan, 2010.

ROCHA, Wellington Moreira da. **Educação de jovens e adultos e a evasão escolar: o caso do Instituto Federal de Educação** / Wellington Moreira da Rocha . – 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 29.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTOS, Á. M. C. **Educação e Trabalho: as confluências epistemológicas contidas na educação profissional destinada á jovens e adultos – PROEJA** . VI Seminário do Trabalho. In: VI Seminário do Trabalho-Fundepe, Marília - SP, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 6ª.ed.

Campinas-SP: Autores Associados, 2000

SAVIANI, Dermeval. Revista Brasileira de Educação, 2007.

SCHUTZ, T. W. **O capital humano: investimentos em educação e em pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEMERARO, G. (1999). **Gramsci e a sociedade civil. Cultura e educação para a democracia.** Petrópolis, Ed. Vozes.

SIDOU, Paulo Maria Othon. **Incursão no passado da Escola Técnica Federal do Ceará.** Fortaleza: ETFCE, 1979.

SOUSA, Antonia de Abreu. Política pública para a educação profissional e tecnológica no Brasil. Antonia de Abreu Sousa, Cláudio Ricardo Gomes de Lima e Elenilce Gomes de Oliveira. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação:** da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

TAVARES, Fabiola Barrocas. T197p **Pedagogia da escassez: neoliberalismo e educação no Ceará** / Fabíola Barrocas Tavares. - Campinas, SP: [s.n.], 2001.

UNESCO. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 5. Hamburgo/Alemanha. 1997. <http://www.unesdoc.unesco.org> Acesso em: 03 set. 2007.

_____. **Declaração Mundial de Educação Para Todos.** Tailândia. 1990. <http://www.unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 03 set. 2007.

_____. Educação um tesouro a descobrir . Jacques Delors (Org.). **Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** São Paulo: Cortez, 1999.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez **Filosofia da práxis.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

WIKIPÉDIA, pesquisado em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Globalização>. Acesso em: 26 maio 2013

YIN, Robert K. **Case study research: design and methods.** EUA: sage publications, 1990.

APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice 01 - Sugestões e contribuições para melhoria do PROEJA nos IFS.

Anexo 01 – Questionário aplicado aos professores, gestores e pedagogos.

Anexo 02 – Questionário aplicado aos alunos e egressos.

Anexo 03 – Roteiro das entrevistas aplicadas aos professores, gestores e pedagogos.

Anexo 04 – Entrevistas digitalizadas.

Apêndice 01:

Nesse apêndice apresento um conjunto de sugestões de novos estudos que possam ampliar os conhecimentos hoje apresentados e assim contribuir para o esclarecimento de outros fatos associados ao PROEJA que não foram alcançados nessa pesquisa. Nesse sentido, gostaria de sugerir estudos que contribuíssem com o esclarecimento das seguintes questões:

- 01 – Como a heterogeneidade nas turmas do PROEJA afeta a incorporação de conhecimentos por parte dos envolvidos nesse processo formativo?
- 02 – Que aspectos devem ser priorizados para a formação dos professores que atuarão no PROEJA?
- 03 – Que abordagens pedagógicas seriam mais apropriadas para facilitar a ação dos professores no PROEJA.
- 04 – Que propostas poderiam ser implementadas pelos IFS de modo a priorizar o PROEJA em suas áreas de atuação?
- 05 – O que deve mudar nos IFS para que estes possam efetivamente melhorar suas ações no PROEJA?
- 06 – Que áreas de formação melhor se adequam ao perfil do aluno do PROEJA?
- 07 – Como o mercado de trabalho tem absorvido os egressos da formação no PROEJA?
- 08 – Que expectativas têm os candidatos ao ingressarem nos cursos do PROEJA nos IFS e quais suas expectativas ao concluírem essa formação?
- 09 – Como os professores dos IFS vêem seu trabalho no atendimento aos alunos do PROEJA?
- 10 – Quem são os alunos do PROEJA e quais suas dificuldades ao encararem o retorno aos bancos escolares?

Além das sugestões de pesquisa acima, gostaria de indicar algumas ações que a nosso ver, se implementadas, poderiam contribuir para a melhoria do PROEJA nos institutos federais e em outras instituições que vierem a trabalhar no atendimento a esses alunos:

Sugestões:

- 01 – Criação na estrutura organizacional dos IFS de uma diretoria ou mesmo gerência de educação em EJA, essa gerência teria como grande objetivo planejar, coordenar e avaliar de maneira contínua todas as ações ligadas ao PROEJA na instituição.
- 02 – Faziam parte da gerencia acima os coordenadores de todos os cursos ligados ao PROEJA além dos pedagogos que trabalhariam para melhoria da qualidade e abrangência do PROEJA nos IFS.

03 – Entre as atribuições dessa gerência, destacam-se:

- a) O planejamento de longo, médio e curto prazo para as ações do PROEJA nos IFS. Para dar suporte a essa ação, o planejamento deverá ser sistematizado e contar com a participação prioritária dos envolvidos com essa ação nos IFS.
- b) A realização de seminários que divulguem o PROEJA nos IFS, seus objetivos, importância social, peculiaridades do processo formativo, possibilidades de qualificação e requalificação na área, recursos didáticos, vivências, etc.
- c) A promoção de encontros com parceiros externos e interessados no tema da EJA para troca de experiências e de informações sobre a EJA e o PROEJA.
- d) A promoção de cursos de formação, e especialização em EJA, além do incentivo a participação em mestrados e doutorados ligados ao tema do PROEJA no IFCE.
- e) Propor ao MEC e a reitoria do IFCE ações que contribuam para a valorização do professor do PROEJA, inclusive ações que contribuam para uma maior dedicação do professor em sua ação formativa.
- f) Revisão dos projetos pedagógicos em sua execução nos IFS e implementação de novos cursos tendo como meta a ampliação do PROEJA em abrangência e qualidade.
- g) Criação e implementação de programa de avaliação continuada na qualidade dos cursos no PROEJA tendo como foco as excelências no atendimento a esses alunos.
- h) Trabalhar junto a reitoria do IF no sentido de pressionar o MEC para a liberação de recursos específicos para o PROEJA que garantam seu crescimento e melhoria de qualidade.
- i) Estimular a elaboração de recursos pedagógicos (CDs; livros; apostilas; apresentação; práticas, etc.) que contribuam para a melhoria da ação pedagógica dos professores do PROEJA.
- j) Trabalhar pela especialização dos professores do PROEJA em função das especificidades desse processo formativo, combater a rotatividade dos professores no PROEJA.
- k) Zelar para que não falem os recursos materiais nem de pessoal necessários ao bom andamento dos cursos.
- l) Criar um “espaço PROEJA” para atender aos alunos dessa formação e encaminhar suas demandas dentro da estrutura do IF.
- m) Criar na net o “O PROEJA – blog”, com o objetivo de veicular notícias sobre os cursos do PROEJA e receber críticas e sugestões para melhoria dessa ação nos IFS.

- n) Criar ações que contribuam para a elevação da auto-estima dos alunos que ingressam no PROEJA, esclarecendo seus direitos e responsabilidades para com o IFCE e principalmente para com seu crescimento nesse processo de formação.
- o) Revisão no processo de seleção para ingresso no PROEJA de modo a priorizar o ingresso de candidatos que realmente tenham condições de participar do PROEJA.
- p) Identificar os fatores que têm contribuído para a evasão escolar no PROEJA e trabalhar no sentido de superá-las.
- q) Estimular a utilização de recursos tecnológicos acessíveis aos alunos que possam contribuir para acelerar seu aprendizado.
- r) Trabalhar junto às faculdades que tem curso de graduação em pedagogia para que estas criem uma habilitação em educação de jovens e adultos e estimular a contratação desses profissionais em concursos nos IFS.
- s) Ter como foco em todas as ações no PROEJA o crescimento de maneira integrada dos aspectos humanos e profissionais dos alunos.
- t) Disseminar junto aos professores que dão aula no PROEJA da mesma forma que é dada nos cursos regulares é trabalhar no sentido do fracasso do processo educativo, é preciso partir do conhecimento existente no aluno para conduzi-lo ao crescimento e não de um patamar imaginário e pré-existente.
- u) Por fim, mas não menos importante, é preciso que essa gerencia não esqueça, e faça lembrar em todos os momentos, que os alunos do PROEJA ali estão por uma questão de direito, não nos cabe discutir se gostamos ou não dessa ação. Esse trabalho, com todas as dificuldades que hoje enfrentamos é nosso. Resta-nos honrar a tradição de mais de cem anos dessa casa de educação e realizá-lo de modo que contribua para o crescimento e inclusão dessas pessoas e nos orgulhe como educadores que pretendemos ser.

04 – Por fim, gostaria de sugerir que a reitoria do IFCE chamasse os professores e pedagogos que concluíram pesquisas relacionadas ao PROEJA no instituto, e solicitasse destas que fizessem uma análise do que tem ocorrido no PROEJA, cobrando destas a indicação de propostas que viessem a melhorar o desempenho do IFCE nessa ação. Essa seria uma forma de oportunizar aos beneficiários desse processo formativo de oferecerem um retorno a essa qualificação, retorno este traduzido por sua participação na solução dos problemas aqui elenca-los.

Anexo 01

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IF-CE
Universidade Federal do Ceará - UFC
Faculdade de Educação – FAGED
Doutorado em Educação Brasileira.

Questionário/Entrevista de Investigação.
Questionário aplicado á Professores, gestores e pedagogos.

Prezado Entrevistado,

O objetivo deste trabalho de pesquisa é levantar informações que possam contribuir com a melhoria dos serviços de educação prestados pelo IFCE, notadamente, no que se refere aos cursos de Educação de Jovens e Adultos ministrados pela instituição. Trata-se de uma pesquisa de caráter acadêmico que tem o modelo de análise utilizado nessa pesquisa para elucidar questões associadas ao PROEJA no IFCE é o modelo CIPP, proposta por Stufflebeam em 1986. Por esse modelo, procura-se evidenciar: a) o Contexto em que se desenvolveu o programa, os Insumos utilizados nessa ação, tanto de material como o pessoal, os Processos utilizados na implementação dos cursos do programa e, por fim, o Produto ou produtos alcançados com a execução do mesmo. Nesse contexto, o questionário abaixo está dividido de modo a obter informações associadas a cada uma dessas etapas que compõem o modelo CIPP. Essa pesquisa faz parte do programa de parceria entre o IFCE, IFPA e UFC que tem como objetivo ampliar o quadro de professores pesquisadores nessa área de formação. A pesquisa em questão tem como coordenador o professor Raimundo José de Paula Albuquerque do IFCE.

Grato pela atenção e gentileza traduzida nas informações prestadas.

Atenciosamente,

Prof. Raimundo José de Paula Albuquerque

Identificação do Entrevistado. N° _____

Nome: _____

Curso: _____

Ocupação Principal: _____

Área de Formação: _____

Setor de Trabalho: _____

Data da Pesquisa: ____/____/____

Questões:**I – Avaliação de Contexto.**

01) Como o IFCE foi chamado para atender a esses alunos?

- (a) Por desejo próprio;
- (b) Por imposição legal;
- (c) Por pressão social;
- (d) Outros/Comentar:

02) Quem eram as pessoas encarregadas da construção do projeto pedagógico dos cursos do PROEJA no IFCE?

- (a) Era uma comissão formada por profissionais e pedagogos com pouca experiência em EJA;
- (b) Era uma comissão formada por especialistas em EJA;
- (c) Era uma comissão formada por especialistas em EJA do MEC e do IFCE;
- (d) Outros/Comentar:

03) Pelo seu conhecimento como foram escolhidos os cursos do PROEJA no IFCE?

- (a) Através de uma pesquisa de mercado;
- (b) Por indicação de sindicatos patronais e de empregados;
- (c) Em função das disponibilidades de recursos materiais e pessoal do IFCE;
- (d) Outros/Comentar:

04) Como foi feita a sensibilização da comunidade interna para o atendimento a essa nova missão?

- (a) Foram realizados seminários com especialistas da área de EJA, professores e pedagogos interessados no tema;
- (b) Foi realizado no IFCE um curso de curta duração para as pessoas que trabalhariam no PROEJA;
- (c) Os coordenadores dessa nova ação foram treinados pelo MEC e repassaram esse treinamento para a comunidade interna;
- (d) Outros/Comentar:

- 05) Como a gestão do IFCE encarou os desafios associados a essa nova missão?
- (a) Com entusiasmos, dando todo o apoio necessário ao bom desempenho dos trabalhos e acompanhando de perto o andamento das ações;
 - (b) Procurou encaminhar a questão de modo a atender a determinação do MEC, sem grandes interesses pelo tema;
 - (c) Entregou a missão a um grupo de professores e pedagogos do IFCE, mas não garantiu o apoio necessário ao sucesso da missão.
 - (d) Outros/Comentar/Justificar:

- 06) A seu ver, como a comunidade do IFCE recebeu a informação de que passaria a atender aos alunos do PROEJA?
- (a) Recebeu a notícia com entusiasmo e aprovação;
 - (b) Recebeu de forma indiferente já que para a grande maioria nada mudaria;
 - (c) Recebeu de forma negativa, pois achava que o IFCE não deveria atender a esses alunos;
 - (d) Outros/Comentar/Justificar:

II – Avaliação de Insumos.

- 07) Quanto aos recursos materiais do IFCE a serem utilizados nos novos cursos do PROEJA, observou-se que:
- (a) Não havia distinções entre os recursos destinados aos cursos técnicos do PROEJA e os utilizados pelos demais cursos do IFCE;
 - (b) Muitas vezes os alunos do PROEJA eram discriminados no uso dos recursos do IFCE;
 - (c) No começo havia diferenciações e discriminações com os alunos do PROEJA, hoje esse fato está superado;
 - (d) Outros/Comentar/Justificar:

- 08) Com relação ao financiamento do PROEJA por parte do Governo Federal é lícito afirmar que:
- (a) O PROEJA conta com financiamento específico por parte do MEC, que custeia essa ação em função da prioridade que lhe confere;
 - (b) O PROEJA entra na estrutura dos IFS sem financiamento específico, concorrendo com os demais cursos técnicos existentes;
 - (c) Na definição da destinação de recursos por parte do MEC para os IFS, os alunos do PROEJA contam como alunos dos demais cursos técnicos da instituição;

(d) Outros/Comentar:

09) Quanto ao material didático utilizado pelos alunos do PROEJA. Podemos afirmar que:

- (a) O MEC fornece gratuitamente o material didático a ser utilizado no PROEJA tendo em vista as peculiaridades requeridas nesse processo formativo;
 - (b) O material didático usado no PROEJA é o mesmo utilizado nos cursos técnicos ditos regulares, e são custeados pelos alunos;
 - (c) Existe um setor de reprografia no IFCE que reproduz gratuitamente o material didático usado nos cursos do PROEJA, desde que autorizado pela coordenação dos cursos;
 - (d) Outros/Comentar:
-
-

10) No que se refere à destinação de recursos de pessoal para o PROEJA podemos afirmar que:

- (a) Por ser uma ação relativamente nova nos Institutos e por atender a uma prioridade do MEC, foram autorizadas contratações de pessoal de modo a atender a essa nova missão;
 - (b) Os cursos foram criados sem que contassem com aportes novos de pessoal para os mesmos, ou seja, o pessoal existente assumiria também essa nova missão;
 - (c) Embora não contassem com pessoal exclusivo para o PROEJA, essa ação era prioritária no contexto do IFCE;
 - (d) Outros/Comentar:
-
-

11) No que se refere aos professores do IFCE no PROEJA podemos dizer que:

- a) Dada a prioridade do MEC para com o PROEJA, os professores indicados para esse trabalho foram selecionados entre aqueles que demonstraram maior interesse e sensibilidade para lidar com esses alunos;
 - b) Os professores que vieram trabalhar no PROEJA, em boa parte, eram professores que apresentavam histórico de dificuldades em sua ação pedagógica nos cursos ditos regulares;
 - c) Os professores que trabalham no PROEJA são os mesmos dos cursos regulares, sem que haja diferenciações nem positivas nem negativas nessa seleção;
 - d) Outros/Comentar/Justificar:
-
-

12) Como forma de melhor qualificar o pessoal para atuar no PROEJA, foi criada no IFCE em 2005 uma especialização em EJA. Sobre essa ação podemos afirmar que:

- (a) As maiorias dos professores do IFCE que participaram dessa especialização não a fizeram para trabalhar no PROEA, ou seja, a grande maioria dos professores no PROEJA não têm formação para lidar com as especificidades desses alunos;

- (b) A especialização em EJA não contribui para a melhoria da qualidade no atendimento a esses alunos, pois se trata de uma formação de cunho acadêmico;
- (c) O problema não são os professores do PROEJA e sim os alunos que tem baixa escolarização;
- (d) O foco da formação do professor do PROEJA não deveria ser a especialização em PROEJA e sim, uma licenciatura em EJA.

III – Avaliação de Processos administrativas e pedagógicos.

- 13) No tocante ao processo de gestão dos cursos do PROEJA no IFCE pode-se perceber que:
- (a) Existe um planejamento de curto médio e longo prazo, com objetivos definidos, metas a atingir e avaliações de resultados periódicas que contribuem para a melhoria contínua dos cursos e o crescimento dos mesmos em abrangência e qualidade;
 - (b) O planejamento é o mínimo possível envolvendo principalmente as coordenações. Os problemas são resolvidos à medida que são identificados;
 - (c) O que ocorre no PROEJA, no tocante a gestão dos cursos, é semelhante ao que ocorre nos demais cursos técnico no IFCE;
 - (d) Outros/Comentar/Justificar:
-
-

- 14) Ainda com relação à gestão de processos no PROEJA do IFCE podemos afirmar que:
- a) Por ser PROEJA uma ação relativamente nova no IFCE e principalmente devido aos desafios inerentes a esse processo formativo, a coordenação dos cursos e supervisão pedagógica, em estreita sintonia, têm acompanhado os resultados obtidos e realizado reunião com o conjunto dos professores para troca de informações e experiências;
 - b) A coordenação dos cursos do PROEJA não tem como acompanhar de perto o que ocorre em sala de aula devido ao grande volume de trabalho e o reduzido número de pessoal;
 - c) Tanto a coordenação dos cursos como a supervisão pedagógica fazem reuniões periódicas com os alunos onde são registradas suas reclamações, que depois de compiladas são discutidas com os professores participantes do PROEJA.
 - d) Outros/Comentar/Justificar:
-
-

- 15) Com relação à assistência a esses alunos, desde o momento que procuram informações sobre os cursos do PROEJA até o encaminhamento para estágio/emprego podemos dizer que:
- (a) Não existem rotinas diferenciadas para os candidatos/alunos do PROEJA. Estes devem procurar o site do IFCE ou a coordenação do curso para obtê-las. O atendimento é o mesmo para os demais alunos dos cursos técnicos regulares do IFCE;

- (b) A coordenação dos cursos do PROEJA mantém uma rotina de atendimento a esses candidatos/alunos através de e-mail, telefone ou pessoalmente. Essa estrutura de apoio acompanha as necessidades dos alunos desde o início até a conclusão do curso;
 - (c) As dificuldades de pessoal do IFCE não permitem um atendimento especial para esses alunos além dos já existentes nos setores do IFCE;
 - (d) Outros/Comentar/Justificar:
-
-

16) Sobre a construção do projeto pedagógico atual dos cursos do PROEJA, podemos afirmar que:

- (a) Foi construído de forma coletiva por uma comissão formada por especialistas em educação profissional e em EJA;
 - (b) O projeto foi construído por poucos abnegados que tomaram para si a missão de atender a essa determinação legal do MEC;
 - (c) Foi construído a partir de uma comissão formada por especialistas em EJA do IFCE e do MEC e depois apresentado em seminário aos professores das áreas dos cursos que colaboraram com sugestões para sua melhoria;
 - (d) Outros/Comentar/Justificar:
-
-

17) Sendo o currículo dos cursos um de seus elementos centrais no processo de construção pedagógica dos mesmos, podemos afirmar que no caso do PROEJA do IFCE observou-se:

- (a) Uma adaptação de currículos de cursos já ministrados pelo IFCE sem considerar o perfil da nova clientela;
 - (b) A construção de currículos novos em sintonia com as orientações do documento base do PROEJA de modo a atender a seus princípios e concepções;
 - (c) Os currículos propostos inicialmente para os cursos não refletem as pretensões contidas no documento base do PROEJA nem apontam indicações no sentido da integração da educação geral e educação profissional;
 - (d) Outros/Comentar/Justificar:
-
-

18) Sobre as estratégias didáticas utilizadas pelos professores nos cursos do PROEJA, podemos afirmar que:

- (a) As aulas ministradas nos cursos do PROEJA eram as mesmas usadas nos cursos técnicos regulares;
- (b) Embora os conteúdos fossem os mesmos, as abordagens didáticas eram construídas e utilizadas de modo a explorar as vivências dos alunos, a troca de informação e experiências entre os mesmos, o uso mais intenso de laboratórios e aulas demonstrativas, além da proposição de desafios em forma de pesquisa e busca de informação na internet;

- (c) Não se trata de uma questão didática, a questão é que o baixo nível dos alunos e a grande heterogeneidade das turmas não permitiam a realização de um trabalho pedagógico proveitoso.
- (d) Outros/Comentar/Justificar:

IV – Avaliação de Produto.

- 19) Tomando-se como produto do IFCE o técnico egresso do PROEJA e o técnico dos cursos ditos regulares, se fosse possível uma comparação, poderiam-se afirmar que:
- (a) Existem diferenças entre esses profissionais que traduzem seus históricos de vida, mas não há como afirmar que um possa ser melhor ou pior que o outro, nem nos aspectos profissionais nem os relacionados ao letramento de um modo geral.
- (b) Os técnicos do PROEJA, de uma maneira geral, desenvolvem melhor as habilidades ligadas às atividades praticas, enquanto o técnico dos cursos regulares, via de regra, têm mais desenvolvido o raciocínio abstrato, tendo mais dificuldades com as atividades praticas;
- (c) De um modo geral o técnico do PROEJA é um técnico menos preparado, pois a heterogeneidade das turmas não permite o aprofundamento das questões;
- (d) Outros/Comentar/Justificar:

- 20) Tomando como produto desse processo formativo a empregabilidade dos egressos dos cursos técnicos, seja no PROEJA ou nos cursos regulares, é licito afirmar que:
- (a) Os técnicos formados pelo PROEJA conseguem se colocar no mercado profissional mais facilmente por que é menos exigente com as oportunidades que surgem;
- (b) Os técnicos egressos dos cursos ditos regulares apresentam menor empregabilidade por almejarem a continuidade de estudos em nível de 3º grau;
- (c) Não existem estudos científicos que possam afirmar quem tem melhores oportunidades de colocação no mercado de trabalho em função da formação obtida;
- (d) Outros/Comentar/Justificar:

- 21) Tomando como produto desse processo formativo não o egresso, mais sim os resultados alcançados com esse trabalho, podemos dizer que:
- (a) É um trabalho extremamente estimulante, pois as dificuldades enfrentadas propiciam a descoberta de novos olhares e as diferenças oportunizam construções coletivas de enorme riqueza
- (b) É um trabalho extremamente desgastante, pois os alunos não conseguem acompanhar os conteúdos levando a redução do nível das disciplinas;

- (c) Não vejo diferença entre dar aula no PROEJA ou nos cursos técnicos regulares.
- (d) Outros/Comentar/Justificar:

-
-
- 22) Ao observamos a evolução dos alunos do PROEJA, tendo como foco o crescimento intelectual e humano dos mesmos, podemos dizer que:
- (a) Como nosso trabalho é importante, pois o poder de transformação alcançado com esses jovens é capaz de gerar transformações que os colegas professores dos cursos regulares não conseguem nem avaliar;
 - (b) Embora sejam visíveis os resultados alcançados com o crescimento intelectual e humano desses alunos, sempre ficarão seqüelas causadas pelo abandono dos estudos em época própria;
 - (c) Os esforços no sentido do aprendizado e de recuperar o tempo perdido demonstrado pelos alunos do PROEJA são capazes de superar as deficiências a que foram levados em função do abandono da escola;
 - (d) Outros/Comentar/Justificar:

-
-
- 23) Se tomarmos como produto desse processo o alcance dos objetivos do PROEJA, traduzidos na conclusão do ensino médio e na profissionalização de nível técnico, podemos dizer que:
- (a) Trata-se de uma enganação por parte do MEC, pois o PROEJA da forma como está estruturado não tem com alcançar esses objetivos pretendidos com efetiva qualidade;
 - (b) É uma ação audaciosa e corajosa do MEC que, ao chamar os IFS para cumprir essa missão o fez de forma acertada, embora caibam criticas em função do processo de implantação aligeirada e impositiva. Trata-se de um processo em construção que caminha no sentido de melhorar seu desempenho a medida que aperfeiçoa-se no aprender a fazer-fazendo;
 - (c) Ainda é cedo para essa avaliação, os primeiros estudos ainda estão sendo construídos e ainda não existem informações seguras que possam ser defensáveis cientificamente;
 - (d) Outros/Comentar/Justificar:

-
-
- 24) Se tomarmos como produto desse processo o crescimento do IFCE no sentido da melhoria de sua qualificação para o atendimento a essa clientela, podemos afirmar que:
- (a) O maior ganho que vem ocorrendo com o atendimento a essa missão pelo IFCE é a evolução provocada na visão dos docentes que lidam com a EJA sobre a importância desse trabalho, sobre os desafios inerentes ao mesmo e sobre a necessidade de melhorar a qualificação do pessoal diretamente envolvido com o PROEJA, fato que tem levado vários colegas a buscarem cursos de especialização, mestrado e doutorado na área;

- (b) Não vejo como o PROEJA possa contribuir para a melhoria da formação docente no IFCE, pelo contrario, acho que é um retrocesso;
- (c) Essa ação tem gerado ganhos para as pessoas que percebem sua importância social e assim procuram melhor qualificar-se para esse atendimento, o que, infelizmente é uma pequena minoria;
- (d) Outros/Comentar/Justificar:

Anexo 02

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IF-CE
Universidade Federal do Ceará - UFC
Faculdade de Educação – FACED
Doutorado em Educação Brasileira.

Questionário de Investigação.
Questionário aplicado á Alunos e egressos.

Prezado Entrevistado,

O objetivo deste trabalho de pesquisa é levantar informações que possam contribuir com a melhoria dos serviços de educação prestados pelo IFCE, notadamente, no que se refere aos cursos de Educação de Jovens e Adultos ministrados pela instituição. Trata-se de uma pesquisa de caráter acadêmico que tem como título: “A EFETIVIDADE DO PROEJA NA PERSPECTIVA DO TRABALHADOR. UMA ANÁLISE DA EXPERIENCIA DO IFCE”. Essa pesquisa faz parte do programa de parceria entre o IFCE, IFPA e UFC que tem como objetivo ampliar o quadro de professores pesquisadores nessa área de formação. A pesquisa em questão tem como coordenador o professor Raimundo José de Paula Albuquerque do IFCE.

Grato pela atenção e gentileza traduzida nas informações prestadas.

Atenciosamente,

Prof. Raimundo José de Paula Albuquerque

Identificação do Entrevistado. N° _____

Nome: _____

Curso: _____

Ocupação Principal: _____

Área de Formação: _____

Setor de Trabalho: _____

Data da Pesquisa: ___/___/___

Questões:

Como você avalia o PROEJA no IFCE considerando os aspectos abaixo indicados:

I – Avaliação de Contexto

01) Qual o seu principal objetivo ao resolver retomar o processo educativo através do PROEJA?

- (a) Concluir o ensino médio
 - (b) Obter uma profissão
 - (c) Prosseguir meus estudos em uma faculdade
 - (d) Outros/Comentar:
-

02) Você conhecia ou foi informado sobre os objetivos do curso pretendido ou do PROEJA antes da seleção?

- Sim
- Não
- Um pouco

Como obteve essas informações?

03) Você trabalhava ou tinha alguma experiência na área de formação do curso que você escolheu?

- Sim
- Não
- Um pouco

() Outros/Comentar:

04) O que foi preponderante para a escolha do PROEJA?

- A facilidade na seleção.
 - A conclusão do ensino médio e a obtenção de uma profissão.
 - O nome do IFCE como escola profissional.
 - Outros/Comentar:
-

05) Como a comunidade interna ver ou via o PROEJA?

- Com entusiasmo e aprovação
 - Com preconceito
 - Igual aos outros cursos do IFCE
 - Outros/Comentar:
-

II- Avaliação de Insumos

06) Com relação aos professores do PROEJA, como você avalia

a) Quanto ao domínio dos conteúdos ensinados:

Excelente Boa Regular Ruim

b) Quanto à assiduidade e pontualidade:

Excelente Boa Regular Ruim

c) Considerando o interesse pela turma e em particular pelo aprendizado dos alunos

Excelente Boa Regular Ruim

d) Seu empenho no sentido de superar as dificuldades dos alunos

Excelente Boa Regular Ruim

e) Quanto ao uso de metodologias que facilitassem o aprendizado dos alunos

Excelente Boa Regular Ruim

f) Quanto ao uso de uma postura positiva, incentivadora, colaborativa, comprometida com o crescimento do aluno

Excelente Boa Regular Ruim

g) Quanto à preparação dos professores para lidar com os alunos do PROEJA

Excelente Boa Regular Ruim

07) No tocante a estrutura do IFCE colocada a disposição do PROEJA, avalie:

Quanto às condições das salas de aula:

- Carteiras Boa Regular Ruim

- Ventilação Boa Regular Ruim

- Iluminação Boa Regular Ruim

- Quadro/Pinceis Boa Regular Ruim

- Recursos áudios-visuais Boa Regular Ruim

- Limpeza e conservação Boa Regular Ruim

Quanto às condições dos laboratórios:

- Ventilação/refrigeração ()Boa ()Regular ()Ruim
- Iluminação ()Boa ()Regular ()Ruim
- Quadro/pinceis ()Boa ()Regular ()Ruim
- Recursos áudios-visuais ()Boa ()Regular ()Ruim
- Limpeza e conservação ()Boa ()Regular ()Ruim
- Material para as práticas ()Boa ()Regular ()Ruim
- Equipamentos adequados ()Boa ()Regular ()Ruim

08) Havia no curso condições que facilitassem sua permanência no mesmo, como bolsa, auxílio transporte, residência estudantil, etc.?

() Sim () Não () Outros/Comentar:

09) Você recebia gratuitamente o material didático usado no curso?

() Sim () Não () Outros/Comentar:

10) O setor de supervisão/orientação pedagógica do IFCE estava sempre aberto para ouvir e encaminhar suas reivindicações?

() Sim () Não () Outros/Comentar:

11) A coordenação providenciava material para as aulas de laboratório de modo a garantir o bom desempenho das aulas?

() Sim () Não () Outros/Comentar:

III – Avaliação de Processos.

12) Quanto às avaliações de aprendizagens, que recursos eram os mais utilizados:

- () Provas escritas
- () Provas práticas
- () Apresentação de trabalhos
- () Argüição
- () Realização de trabalhos em equipe
- () Outros/Comentar:

Com relação aos processos de gestão administrativa e pedagógica do PROEJA, avalie:

13) Eram feitas rotineiramente reuniões com a coordenação do curso ou supervisão pedagógica para acompanhar o desenvolvimento do curso?

Sim Não Às vezes Outros/Comentar:

14) Suas reclamações eram recebidas e encaminhadas a contento?

Sim Não Às vezes Outros/Comentar:

15) O coordenador do curso estava sempre presente e acompanhava o que ocorria no mesmo?

Sim Não Às vezes Outros/Comentar:

16) Existe no IFCE política de encaminhamento para estágio e/ou emprego que atenda aos alunos do PROEJA?

Sim Não Em parte Outros/Comentar:

17) Existe alguma política específica para o PROEJA que contribua para reduzir a evasão nos cursos e para auxiliar na manutenção desses alunos na condição de estudantes?

Sim Não Em parte Outros/Comentar:

IV – Avaliação de Produto.

18) Em uma auto-avaliação, como você se percebe como participante do PROEJA

a) A partir do PROEJA, como você avalia as suas potencialidades quanto à inclusão no mundo do trabalho. (Conseguir emprego na área.)

Excelente Boa Regular Ruim

b) Como cidadão, considerando os aspectos da educação geral, como você avalia a formação que obteve no PROEJA?

Excelente Boa Regular Ruim

c) Em uma auto-avaliação, como você avalia seu esforço pessoal para o sucesso através do PROEJA?

Excelente Boa Regular Ruim

d) De um modo geral, como você avalia o PROEJA no IFCE?

Excelente Boa Regular Ruim

e) Como você avalia a iniciativa do governo através do PROEJA para atender aos jovens e adultos que não concluíram seus estudos em percurso formativo regular?

Excelente Boa Regular Ruim

19) Em que o PROEJA não atendeu às suas expectativas?

Na metodologia utilizada. Na preparação dos professores

Nas condições de laboratórios e oficinas Outros:

Comentar:

20) Usando a escala abaixo, como você avalia o PROEJA:

Foi excelente, trouxe oportunidades novas de crescimento pessoal e profissional.

Foi bom porque conclui o ensino médio, mas profissionalizante não acrescentou muito.

Foi bom profissionalizante, mas pessoalmente não acrescentou muito.

Foi uma perda de tempo, uma enganação.

Outros/Comentar:

21) O curso no PROEJA atendeu às suas expectativas quanto a:

a) Metodologia utilizada: Sim Em parte Não

b) Atividades teóricas: Sim Em parte Não

c) Atividades práticas: Sim Em parte Não

d) Salas de aula: Sim Em parte Não

e) Laboratórios e oficinas: Sim Em parte Não

f) Preparação/Professores: Sim Em parte Não

g) Preparação/Aluno: Sim Em parte Não

h) Acesso a gestão: Sim Em parte Não

i) Avaliações: Sim Em parte Não

j) Cumprimento dos objetivos: Sim Em parte Não

k) Crescimento profissional: Sim Em parte Não

l) Crescimento humano: Sim Em parte Não

22) Em uma escala de zero a dez, como você avaliaria o IFCE pela execução do PROEJA?

Nota: _____

23) Usando a mesma escala, em uma auto-avaliação, como você avaliaria seu crescimento pessoal e profissional à partir do PROEJA?

Nota: _____

24) Indique os principais pontos positivos e negativos associados ao desempenho do IFCE no PROEJA.

Positivos:

Negativos:

Anexo 03

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE.
Universidade Federal do Ceará - UFC
Faculdade de Educação – FAGED
Doutorado em Educação Brasileira.**

**Questionário/Entrevista de Investigação.
Questionário aplicado á Professores, pedagogos, gestores, alunos e egressos.**

Prezado Entrevistado,

O objetivo deste trabalho de pesquisa é levantar informações que possam contribuir com a melhoria dos serviços de educação prestados pelo IFCE, notadamente, no que se refere aos cursos de Educação de Jovens e Adultos ministrados pela instituição. Trata-se de uma pesquisa de caráter acadêmico que tem como título: “A EFETIVIDADE DO PROEJA NA PERSPECTIVA DO TRABALHADOR. UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO IFCE”. Essa pesquisa faz parte do programa de parceria entre o IFCE, IFPA e UFC que tem como objetivo ampliar o quadro de professores pesquisadores nessa área de formação. A pesquisa em questão tem como coordenador o professor Raimundo José de Paula Albuquerque do IFCE.

Grato pela atenção e gentileza traduzida nas informações prestadas.

Atenciosamente,

Prof. Raimundo José de Paula Albuquerque

Identificação do Entrevistado. N° _____

Nome: _____

Curso: _____

Ocupação Principal: _____

Área de Formação: _____

Setor de Trabalho: _____

Data da Pesquisa: ____/____/____

Entrevistado (a) N°: _____

Roteiro para entrevista:

- 01) Como o Sr(a) analisa o contexto em que se deu a participação do IFCE no PROEJA?
- 02) Como o Sr.(a) percebe a estrutura de material colocada a disposição do PROEJA pelo IFCE?
- 03) No tocante a estrutura de pessoal, tanto administrativo como de professores, como o Sr.(a) Avalia a disponibilização desse recurso pelo IFCE para atender ao PROEJA?
- 04) Como Sr.(a) analisa os processos de gestão administrativa e pedagógica adotados pelo IFCE no tocante a execução do PROEJA?
- 05) No tocante a avaliação das rotinas e processos adotados pelo IFCE tendo em vista a melhoria continua do PROEJA na Instituição, como o Sr.(a) avalia essa questão?
- 06) De um modo geral, como o Sr.(a) avalia os resultados obtidos pelo IFCE na execução do PROEJA?

Anexo 04**Identificação do Entrevistado. N° 001****01) Como o Sr(a) analisa o contexto em que se deu a participação do IFCE no PROEJA?**

R: Bem eu não tenho as bases certas de como chegou o PROEJA no IFCE, mais o que eu sei é que foi uma imposição legal do ministério da educação para a criação nos institutos e esse processo teria que atender uma parte de EJA, também até por isso tenha tido uma rejeição inicial muito grande em relação ao PROEJA, tudo que é imposto geralmente tem esse problema de rejeição e agente acredita que agora tenha sido mudado esse perfil de rejeição.

Ainda nessa linha do contexto, foram criados dois cursos iniciais, um na área de telecomunicações e outro na refrigeração, porque que as outras áreas não participaram?

R: Na verdade o que eu sei dizer sobre esse contexto é que como era uma coisa imposta e obrigatória com prazo pra fazer, eles pegaram dois tipos de cursos que estavam previstos serem criados em outros campings e aproveitaram e criaram esses dois cursos na modalidade de EJA, o curso de refrigeração se não me engano ia ser o curso técnico regular no campus de Maracanaú, e como estava em processo de elaboração e tinha que entregar um prazo pra apresentar o curso, ai apresentaram esse curso de refrigeração, mais como eu falei inicialmente devido essa imposição inicial houve uma rejeição muito grande e as demais se sentiram já que estava sendo atendido não se sentiram pressionados para fazerem novos cursos também, a direção entendeu que naquele dia a obrigatoriedade seria para aqueles dois cursos.

02) Como o Sr.(a) percebe a estrutura de material colocada a disposição do PROEJA pelo IFCE?

R: O departamento que esse curso de refrigeração está inserido, ele é o maior departamento do instituto, ele trabalha com dez cursos de modalidade diferente, desde o PROEJA até a engenharia, com dois cursos superiores, um de engenharia e outro de tecnologia, então o orçamento da instituição para estes cursos sempre foi insuficiente porque a instituição usa a política de ratiamento dos cursos que não satisfaz o fator de indústrias, mais em contra partida, favorecendo essa falta de investimentos, o planejamento inicial do nosso projeto de refrigeração não foi muito feliz, ou seja, não foi feito um planejamento, se apostou que ia chegar recurso depois e o depois chegou e não chegou esses recursos, então as primeiras

turmas chegaram nos últimos semestres teria que ter laboratório mais sem laboratório, é tanto que o primeiro grande investimento desses cursos mesmo foi feito agora no ano de 2009 pra 2010, conseguiu comprar 3 kits a mais, conseguiu sair um evento norte-nordeste que é o sana e através desse sana, esse evento que é de nível regional trouxe varias parcerias com outras empresas, inclusive ate a estrutural de Pernambuco já tem um curso semelhante a 32 anos lá, então agente acredita que agora o curso de refrigeração está se estruturando no que deveria ser feito antes dele começar, então em termos de investimento em si, o investimento é insuficiente para todos os cursos do instituto.

Então não houve aporte de recursos novos em função dos novos cursos, entra na estrutura competindo com recursos com os outros cursos?

R: Não, não houve isso, acho que essa foi a grande falha, a gestão anterior, a gestão da época não entendia que o inicio do curso é um curso teórico tinha a parte do ensino médio que devia ser cursada algumas partes disso aí e depois ia chegar a hora do curso, só que foi chegando chegando e chegou o dia e não tinha feito isso, então na nossa visão faltou esse planejamento inicial, é tanto que hoje no nosso departamento agente tem essa política que leva o argumento de só ter o curso com a estrutura montada, esse negocio de criar o curso, começar a tocar pra depois ir atrás da estrutura, enquanto eu tiver a frente não vai ser assim.

Ainda nessa questão de insumos, havia algum material didático produzido especificamente para esses alunos?

R: Que eu tenha conhecimento não, o que agente fez foi o seguinte, a partir do momento, porque agente tem um projeto muito policiado em relação aos professores, então o que agente fez, todos os professores novatos que foram entrando no EJA agente solicitou que fizesse um material pra isso, é tanto que nós temos duas professoras, professora Lorena Braga e a professora Divanira que o projeto de idéia delas foi exatamente elaborar material para o EJA, então agente orientou, sugeriu e estimulou que os professores que fossem da aula no EJA criassem um material especifico para ele porque agente percebeu rapidamente que era um publico diferenciado, que nós não tínhamos experiência, espertice de trabalhar com esse pessoal, então eles precisavam desse material direcionado, hoje nós temos o professor que agente conseguiu trazer de Cedro pra cá, já trabalhou com esse tipo de publico no SENAI e ele ta montando um material especifico para cada disciplina orientada pelo professor Pedro Nascimento que também trabalha aqui no departamento.

03) No tocante a estrutura de pessoal, tanto administrativo como de professores, como o Sr.(a) Avalia a disponibilização desse recurso pelo IFCE para atender ao PROEJA?

R: O IFCE criou a especialização de jovens e adultos, alguns colegas nossos participaram da especialização, que eu lembre assim de cabeça o professor Lourenço, o professor Gledson, professor Genova são os que eu me lembro de cabeça, não sei acho que alguns outros também tenham feito a especialização foi feito isso mais o problema foi a área específica de refrigeração onde eu só tinha na realidade um professor específico na casa da área de refrigeração que é o professor Pedro Nascimento, então foi enviado um professor só para fazer um curso todo, então agente conseguiu agora recentemente, ano passado 2010, na abertura de vagas novas agente fez uma remoção do curso de Cedro pra cá e o professor da área de refrigeração, o professor Daniel Gurgel, então agora temos dois professores e esses estão trabalhando na estruturação desse novo curso, na realidade nosso curso passou um ano parado, de 2009 até 2011 sem entrada onde foi todo reformulado, fizemos reuniões com a sociedade civil, sindicato dos trabalhadores de ar-condicionado dedicado as empresas, fizemos reuniões com o pessoal do SENAI também e agente foi montando a estrutura de um novo curso que passou a funcionar a partir de agora então nós temos o nosso novo curso no 2º semestre agora e esse material tá sendo feito e testado a cada semestre.

O curso novo se insere na estrutura também de pessoa existente, praticamente não houve contratação de professores

R: Não, a única contratação foi esse professor que agente teve uma vaga e ai agente priorizou o curso novo e os demais cursos, lógico, todos têm uma demanda muito grande de professores, mais agente priorizou o curso novo por ser um curso novo e ter uma boa estrutura pra esse curso novo, hoje é o curso mais novo do departamento.

04) Como Sr.(a) analisa os processos de gestão administrativa e pedagógica adotados pelo IFCE no tocante a execução do PROEJA?

R: Até por falta de funções gratificadas não existe oficialmente um coordenador dos cursos de EJA, mais agente sentiu necessidade e criou oficiosamente o coordenador do curso, então o professor Daniel agora, era antes o professor Pedro nascimento, e agora o Daniel oficiosamente é o coordenador do curso, agente sentiu necessidade de uma pessoa específica pra coordenadoria de cursos e ai tinha um grande problema, existe um preconceito muito grande em relação ao público do EJA, então existem dois trabalhos aqui que as vezes eu acredito que atrapalhe um pouco, existe uma preocupação muito grande que os alunos do EJA se sintam alunos regulares igual a todos os alunos e nessa ânsia de tentar dar esse caráter de igualdade a esses alunos, não houve a preocupação de uma sistemática específica

pra estes alunos, então tem um lado positivo dos alunos se sentirem tão responsáveis ou tão integrantes do instituto tanto qualquer outro aluno mais pelo lado negativo que em alguns momentos eles precisariam de um tratamento especial, então algumas normas foram colocadas no Rod elas não prestigiam o aluno do EJA que precisavam ser prestigiados, em relação a reingresso, a reabertura de matriculas, que o PROEJA prevê uma sistemática diferenciada mais o instituto na ânsia de fazer o aluno se sentir igual não atentou pra estes lados, é tanto que uma conversa que eu tive com o Professor Weliton Moreira da Rocha que ta fazendo mestrado nessa área, ele se propôs a ter uma conversa com o professor Uchoa que é quem ta implantando o Rod novo para tentar atender ao Rod a essas especificidades do EJA porque o pessoal do EJA precisa de uma sistemática diferenciada, principalmente em relação ao acompanhamento desse aluno no instituto, principalmente a reingresso, reabertura, pré-requisitos, são situações que o instituto na minha visão falhou na postura do seu regulamento.

05) No tocante a avaliação das rotinas e processos adotados pelo IFCE tendo em vista a melhoria continua do PROEJA na Instituição, como o Sr.(a) avalia essa questão?

R: Na realidade agente do departamento parou o curso por isso, agente percebeu primeiro uma evasão muito grande no numero de alunos e vimos as turmas chegando no final do curso sem os objetivos atingidos, então agente deu uma parada e reeditar o curso, então o curso foi todo reestruturado em relação a disciplinas, em relação a disciplinas ao longo dos semestres, hoje não tem mais nenhuma disciplina que o aluno tenha que dá pelo menos duas visitas por semana do professor na sala de aula, não existe mais disciplinas de 1 crédito, de 2 créditos, então obrigatoriamente o professor vai ter contato com a turma pelos menos duas vezes PR semana, agente tenta na medida de departamento, acompanhar esses professores, direcionar os professores que tenham vivencia lá fora ou que tem o perfil que agente pretende com esse publico, com a visão mais pratica, agente tenta despertar no colega o despertar para respeitar os saberes, as diferentes formas de saberes que esses meninos do EJA pode vim sem o nível técnico mais eles vem com o saber pratico muito grande, uma vivencia muito grande de aproveitar esses saberes, enquanto a instituição agente entende que a diretoria de ensino seria o órgão responsável, agente na realidade tinha que criar essa cobrança, talvez não tenha uma sistemática especifica para a avaliação, mais há uma cobrança em relação a isso, a direção em relação a direção geral do campus Fortaleza prestigiou a refrigeração com verbas que sobraram e foi investido todo aqui, foi comprado uns 4 kits de refrigeração foram comprados agora e nós estamos tentando criar um espaço especifico para o curso de refrigeração, então agente pretende dobrar a estrutura desse bloco que nós estamos aqui da mecânica pra que a refrigeração suba e a automotiva fique embaixo, separa a automotiva da refrigeração tendo dois espaços diferenciados, esse é um dos processos que esta acontecendo mais não há uma sistematização desses processos, é um processo muito mais pro sentimento da gente em Relação as necessidades, os cursos que mais preocupam a gente são dois cursos, e são exatamente as extremidades do departamento, é o curso de

refrigeração e a engenharia que são dois cursos de área que nos não tínhamos espartices nessas áreas, nesses níveis de ensino e são dois cursos que não estão completos ainda estão todos dois ainda com o semestre em construção, então essas são as duas extremidades do departamento que mais puxa pela atenção da gente então há uma atenção maior, mais esse sistema de elaboração o instituto como um todo ele não tem uma sistematização, existe uma comissão permanente de avaliação e nós estamos agora com o reconhecimento do curso de engenharia que foi aprovado pelo MEC e uma das coisas que eles mais bateram foi exatamente nessa comissão permanente de avaliação que deveria ter uma sistematização mais próxima de cada curso, de cada departamento e uma coisa que eles falam pra gente que agente tem que escrever mais o que agente faz, agente faz muita coisa e não escreve o que agente faz, então também temos que cuidar nesse sentido ai.

06) De um modo geral, como o Sr.(a) avalia os resultados obtidos pelo IFCE na execução do PROEJA?

R: Eu sou ex-aluno da casa, entrei aqui em 82 e não sei mais, fui até aluno do senhor também e eu fico muito assustado quando eu recebo uma ligação aqui a tarde, geralmente a tarde essas ligações perguntando quanto é a mensalidade do IFCE, quanto é que paga pra estudar aqui ou se estudar de tarde é mais barato do que estudar de noite ou de manhã e invariavelmente essas perguntas venham de alunos de escola publica, rarissimamente vem essas perguntas de escolas particulares, então se você anda nos colégios particulares aqui no nosso entorno ou até longe daqui todos sabem que o IFCE é gratuito, mais se você andar na periferia, nos bairros pobres a maioria não sabe que o Instituto Federal que já tem 102 anos não sabem que é gratuito e isso me assusta muito, então eu entendo que o EJA não é só uma imposição do Governo Federal não, é uma obrigação do IFCE, eu dou aula no EJA desde que eu sou do departamento eu dou aula no EJA, eu me sinto bem com esse publico, eu gosto desse publico e vejo neles como a nossa missão, não e questão de preconceito mais eu da aula pra um aluno que veio do 7 de setembro, do Ari de Sá ou do Batista, pra mim é meio constrangedor, pra mim o realismo mais inicial é quando eu tou dando aula pro pessoal do EJA ou da escola publica, então eu sinto que esse esforço que foi feito agora de investimento do campus Fortaleza, da direção geral, esse investimento foi feito em relação a mudança do curso a reestruturação do curso, pra parar o ano durante o curso, a entrada, não o curso todo, eu acredito que isso pode dá certo e isso vai da certo, eu aposto minhas fichas nisso, eu sinto que na realidade houve um descaso pra trás em relação a tudo isso, um exemplo que eu posso da desse descaso é quando se questionou o valor de quanto seria o custo pra fazer esse curso, chegou um valor de 300 a 400 mil reais pra montar os laboratórios desse curso como deveria ser o ideal do curso e ai eu fui pesquisar a relação de material de anos anteriores e não consegui Localizar um pedido de material para o curso de refrigeração, então se agente não tem dinheiro suficiente pra realização dos cursos, um curso que não pede material é muito difícil ele receber material, é impossível receber material, então agente da outro relatório, nós que vivenciamos o EJA da divisão e agora agente ta correndo atrás na intenção de tentar recuperar o tempo

perdido, então eu vejo o seguinte, eu vejo que o EJA se encaixa na nossa missão, eu vejo que o público do EJA ele tem dois públicos, uns que estavam parados e não tinha o que fazer tão só preenchendo espaço aqui realmente mais eu vejo que tem uma grande maioria com uma grande necessidade de aprender, apostando suas fichas como se fosse sua última oportunidade, sua última grande chance aqui e em relação a isso eu acredito que vai dá certo, eu particularmente aposto nisso.

Se agente considerasse nosso resultado hoje, que nota o senhor daria?

R: Olha é porque como eu falei, eu tou apostando no novo projeto, nós estamos na execução, estamos começando agora e nesse novo projeto como ele foi construído, até a alguns dias eu brinco, o diretor do campus, o diretor-geral disseram que agente vai ter que criar uma apostila pra ensinar a criar curso, porque pela primeira vez houve pesquisa, houve reunião com a sociedade privada, donos de empresa vieram pra cá, o pessoal do sindicato veio pra cá e fizemos reuniões e montamos a matriz, a matriz foi enviada pra essas entidades, as entidades reformularam a matriz, foi uma sistemática muito diferenciada, então eu tou apostando nesse projeto novo e nesse projeto novo como ele não tá concluído ainda eu acho que daria um 8, no projeto anterior eu acho que tem muitas falhas, eu acho que o instituto não passaria por média não, fica a baixo da média.

Identificação do Entrevistado. N° 002**01) Como funciona a seleção dos alunos do PROEJA?**

R: O processo de inscrição para os alunos do PROEJA ele é feito pra atender o pessoal fora de faixa maior de 18 anos que não tenha o ensino médio concluído e o candidato faz uma prova de língua portuguesa e matemática nível de ensino fundamental sem ser um nível muito aprofundado, nesse ensino fundamental se cobra muito o nível das questões as vezes até agente que ta há 10, 15 anos fora de sala de aula e tem uma redação também que até a quantidade de linhas é diferenciada e na realidade o nível de exigência é menor em comparação aos outros processos até porque é justamente pra um aluno que o nível de exigência deve ser diferente porque eles tão fora, apesar de ter alguém que ta próximo a faixa do ensino médio e tem gente que ta terminando o 3º ano e ele pode fazer a inscrição porque ele não concluiu de qualquer forma e a certificação é dada pelo instituto, ele já vai ter uma certificação com mais peso, mais o objetivo hoje do programa é de atingir as pessoas que não tiveram tantas oportunidades de ter um ensino médio profissionalizante de qualidade, gratuito, então agente busca no inicio agente fazer ate uma espécie de questionário que é critério de desempate que é pra pegar uma pessoa que tivesse fora do mercado de trabalho mais isso ai depois que as inscrições passaram a ser via internet ai ficou realmente só com a prova, não existe mais esse questionário, é somente a prova de língua portuguesa e matemática.

Quer dizer que com relação a seleção só existe essa relação da prova, embora tendo esses cuidados que você falou que é diferente dos outros cursos.

R: É, somente o acesso é via processo seletivo e somente uma prova feita em um dia só, com matemática, português e redação.

Existe algumas criticas que pode ser fundadas ou não que o processo as vezes permite que pessoas que já tenham cursado o ensino médio ou mesmo que esteja até cursando faculdade venha a fazer exame e ingressar no PROEJA, como você ver essa questão e como a instituição poderia atuar no sentido de coibir essa mal uso do programa?

R: Bom, agente no edital procura se proteger em relação a isso, no edital ele é claro que caso em algum determinado momento do curso seja percebido alguma coisa de irregularidade do candidato, ele será excluído do processo mesmo ele já estando cursando, agora não tem como

agente cruzar as informações um aluno se ele trás pra cá no ato da matrícula somente o certificado de conclusão do ensino fundamental não tem como o instituto cruzar informação com o Conselho de Educação pra saber se aquele aluno já concluiu o ensino médio, quer dizer, se houver alguma denúncia ai de repente o instituto pode fazer esse tipo de investigação e ai excluir o candidato mais de outra forma não tem como agente recusar uma matrícula por conta de um aluno, suspeitar que ele já tenha o ensino médio.

Os alunos dos outros cursos pagam uma taxa, o aluno do PROEJA ele também paga uma taxa? Existe isenção? Como funciona isso?

R: A taxa de inscrição do PROEJA ela é a metade da inscrição dos outros processos, uma inscrição normal de um curso técnico e curso integrado custa 40 reais e do EJA só custa 20, mais existe também o processo de isenção de taxas para todos os processos daqui eles tem direito a isenção.

Esse processo é os mesmo dos demais cursos ou é um processo mais simplificado? Porque as vezes o pessoal reclama que a questão da isenção exige muito documento, muitas coisas que encarece a própria comprovação da isenção, é o mesmo ou é diferente?

R: O processo ele é o mesmo, agora ele existe, quer dizer existe em todos os processos a opção de quem já faz parte dos programas sociais do governo, e eles não precisam apresentar outra documentação a não ser o cartão do programa social que ele faz parte, se ele ta inscrito no programa social ai ele apresenta esse cartão e já é um recurso pra ele ser isento, agora a isenção ela é dada em todos os níveis, na primeira vez ela é dada 100%, na 2ª vez 50% e da 3ª em diante o candidato tem que pagar, independente da condição dele.

Você convive com o dia-a-dia da escola e está sempre aqui, escuta as vezes as criticas e os elogios, mais as criticas normalmente do que os elogios e assim tem alguma contribuição a mais que você possa nos fornecer com relação a esse programa do PROEJA? O que é que agente poderia melhorar para poder atender melhor esses *alunos e ter realmente um reconhecimento em mais uma área de excelência dentro do IFCE?*

R: O que eu gosto em relação ao PROEJA é que apenas um curso é ofertado, eram dois cursos telecomunicações e refrigeração e ultimamente somente refrigeração está sendo ofertado, quer dizer o mercado ta ai pra outras profissões e que deveria né? Construção civil que é uma área muito procurada, nos outros nível no técnico e no integrado hoje é um dos cursos mais procurados que tem o curso de edificações e não tem não é ofertado nenhum curso na área da

construção civil, na área de informática eu acho que poderia ser ofertados mais cursos, mais eu não sei como é que ta a situação do quadro de professores pra esse tipo de curso.

E em relação a implantação do PROEJA ou pra criação desse curso, devido essa especificidade dos alunos você foi chamado a participar de alguma reunião pra discutir a elaboração desse processo seletivo e como é que poderia fazer de modo uma seleção que atinja seu objetivo que é selecionar essa clientela da qual agente tava acostumado a trabalhar mais que fosse um processo também eficaz pra evitar esses vícios como agente exemplificou de um aluno que já ter formação ou mesmo procurar focar e priorizar aqueles alunos que tinham como melhor aproveitar esse curso dado aqui?

R: Agente aqui na comissão é mais como um órgão executor, dificilmente aqui agente é chamado pra opinar, apesar da experiência que agente tem, mais dificilmente aqui ou em qualquer processo, ou EJA ou vestibular, dificilmente agente é chamado pra da opinião em alguma coisa, quando da algum problema ai agente é chamado, mais no geral é pra executar, de fim recebe oferta de vagas, curso tal não vai ser ofertado, ai toca o barco, na realidade agente ta mais pra executar apesar da gente ter aqui na comissão eu acho que já experiência suficiente pra opinar em algumas coisas, mais não temos o poder de decisão não, na realidade aqui agente só executa.

Identificação do Entrevistado. N° 003

07) Como o Sr(a) analisa o contexto em que se deu a participação do IFCE no PROEJA?

R: Eu acho que uma palavra que expressa esse contexto é imposição né? O fato do decreto de 2005 e depois o decreto reformulado, o decreto de 2006 que estabelece a criação do PROEJA, o fato desses decretos terem sido criados e terem sido apresentados como uma imposição aqui no instituto, marca a inclusão desse programa dentro da instituição e tudo que é colocado sobre a marca dessa imposição vai carregar essa chaga por um bom tempo, então agente não pode fugir desse aspecto, agora se agente faz um retrospecto de 2007 pra cá, agente observa que o PROEJA ele tem avançado dentro do seu ritmo próprio de acordo também com as características históricas e culturais do instituto federal do ceará esse programa tem avançado, apresenta muitas limitações apresenta né? A falta de material didático específico, professores com a formação específica pra atuar no PROEJA, os problemas com laboratórios que já aconteceram, enfim que agente acaba vendo que não é um problema só do PROEJA mais se torna mais agudo por conta das especificidades do PROEJA essa marca ela vem “como é que eu posso dizer?” acompanhando as transformações que o PROEJA tem vivenciado dentro da instituição então assim se eu for utilizar um substantivo pra gente expressar o quê que esse contexto significa pro instituto é esse substantivo da imposição mais também eu acrescento outro, da transformação só que não é uma transformação tão rápida como agente gostaria.

08) Como o Sr.(a) percebe a estrutura de material colocada a disposição do PROEJA pelo IFCE?

R: Olha essa questão da falta de material não é uma que eu acho que eu até falei já na questão sobre isso, não é um problema específico do PROEJA, mais no PROEJA digamos que isso se agudiza mais ainda em virtude da gente contar com alunos que tem um perfil muito específico diferente do aluno que vem pra cá, pra mecatrônica ou pro técnico integrado convencional, mais assim pelo tempo em que eu acompanhei esses alunos, o que agente percebia de reclame deles era, por exemplo, o livro didático, que os livros didáticos vinham contados pro integrado convencional, integrado diurno, então quando eles chegavam no departamento, na DEMEL por exemplo pra pegar o livro eles ouviam da pessoa da recepção lá da DEMEL: “ah vocês tem que aguardar, quando sobram os livros do integrado convencional ai é que vocês vão poder receber” assim até a colocação não era uma colocação legal, é outra coisa também que os meninos reclamavam muito, era falta de material pra aulas até no curso de refrigeração que precisava utilizar fios, que os professores usavam fios remendados, mais quando agente procurava saber do porque disso ter havido então se colocava assim que era uma dificuldade, uma falta de material que não era circunscrita não só ao curso do PROEJA ou então o que

acontecera era que o professor tinha esquecido de fazer os pedidos no almoxarifado, independentemente dessas duas circunstâncias pontuais que eu apresentei, há de fato necessidade sim de um material específico pro PROEJA, mais eu vou muito mais além, na verdade há necessidade de material específico pra todos os cursos que atendem a todos os alunos daqui.

Dentro dessa linha ainda de materiais que agente ainda tá falando pra já falar de pessoal, mais a questão de estrutura física, de sala pra coordenação, esse tipo de coisa onde pudesse atender os alunos, as próprias salas para atendimento de aluno, que agente já viu curso em algumas situações aqui que havia uma sala mais essa sala era compartilhada não era uma sala específica, como é que essa questão ainda de estrutura, ainda de insumos se estabelece no PROEJA?

R: Se agente fala já da estrutura física, eu vejo que esse problema crônico aqui do campus Fortaleza também não se restringe ao PROEJA, agente ver em todo início de semestre aqui leva de alunos percorrendo sala com professor pra ver se tem uma sala desocupada pra ele ter aula, isso acontece com PROEJA, com licenciatura, é notadamente com os meninos do PROEJA agente viu muito isso em 2008, 2009 a reclamação por laboratórios que não haviam laboratórios para contemplar prioritariamente a especificidade da formação em refrigeração, então assim nesse contexto do PROEJA, essa falta de estrutura ela é muito mais nociva por que agente sabe que esse aluno da EJA em geral é um aluno que é, ele tem uma propensão a se evadir muito mais evidente do que qualquer outra formação, então todos esses cuidados deveriam, devem ser tomados pela instituição pra que esse aluno não se evada, que tenha uma sala própria pra esse aluno, que tenha livro pra esse aluno, pra ele não chegar lá no balcão e dizer “não teu livro é o que sobra”, enfim são essas questões

09) No tocante a estrutura de pessoal, tanto administrativo como de professores, como o Sr.(a) Avalia a disponibilização desse recurso pelo IFCE para atender ao PROEJA?

R: Pois é, eu tou aqui só a partir de 2006, então o que eu venho observando é que a falta de pessoal não é um evento localizado somente nos cursos do PROEJA, falta pessoal no controle acadêmico pra atender a demanda, faltam professores efetivos, aqui na CTP mesmo nós só dispomos de que? De 11 pessoas se eu não tou enganada pra atender a sete mil alunos é humanamente impossível, então o que acontece é que agente teve muito concurso em 2008, 2009 mais foi pra preencher as necessidades dos campus do interior do estado enquanto que o campus Fortaleza ficou “nu”, então agente tem lidado com esse problema e resvala aonde? No aluno, e eu defendo até que no caso do PROEJA deveria ter ou a criação de uma coordenação

especifica do PROEJA ou uma chefia de departamento não sei como seria isso ou uma diretoria de educação de jovens e adultos, dada a especificidade dessa formação era pra ter um setor específico pra tratar do PROEJA com um pedagogo específico pra atender ao PROEJA, porque por exemplo no meu caso eu acompanhei o PROEJA de 2007 a 2010, mais eu nunca atendi somente ao PROEJA, tinha que atender ao PROEJA e tinha que atender ao departamento de química, então assim há essa necessidade de haver um apoio, um aporte de infra-estrutura material, administrativa, de pessoal pra atender a especificidade desse programa.

10) Como Sr.(a) analisa os processos de gestão administrativa e pedagógica adotados pelo IFCE no tocante a execução do PROEJA?

R: Novamente eu vou me reportar á uma situação que eu observo aqui que não é um problema restritivo ao PROEJA, aqui no instituto o que eu percebo é que existe uma dificuldade muito grande no fluxo das informações, ta acontecendo uma coisa no setor ao lado e agente não sabe, vem um digamos um político da uma conferência lá no auditório e ninguém sabe, melhorou um pouco mais aqui no instituto há esse dificuldade da fluíção da comunicação aqui, então pro aluno que chega aqui, ele saiu lá do CEJA ele chega aqui numa instituição que é multipluriforme como é a nossa até ele entender tudo que acontece aqui é muito complicado, é um aluno que não tem inclusão, ainda não ta incluído digitalmente ai ele tem dificuldade de acessar o acadêmico, então tudo resvala nesse pouco fluxo de comunicação, quando um aluno entra aqui no 1º semestre agente tem aquele encontro com os novato a acolhida, a integração, então o pedagogo ele conversa com os alunos, ele explica o que é o ROD, ele explica como é o acesso ao acadêmico, ele da uma vista panorâmica pro aluno, ele desce, ele vai mostrar onde é o serviço social, o departamento medico, psicologia, aqui a CCA, enfim, ele da uma panorâmica pra esse aluno, os coordenadores são apresentados, eles sabem quem é quem no entanto esse encontro é pontual ai depois isso ai disperça pra esse aluno que não tem como dá conta desse volume de informações.

Normalmente quando o aluno tem uma dificuldade ou um dúvida há quem recorrer ou como resolver uma questão do seu interesse, quem ele procura? Como é que ele faz?

R: Olha isso é muito variável, no período em que eu fiz o acompanhamento do PROEJA devido a eu semanalmente passar nas salas, eu fazia esse percurso e os meninos me conheciam então normalmente eles vinham até a mim ou como eu sempre passava nas salas

conversava com eles e agente ia tratando desse meio de campo, eu ia dizendo com quem que eles deveriam falar dependendo da circunstancia do problema que se apresentava, mais agente sente essa necessidade mesmo de haver uma interligação maior entre os alunos e os setores esse encontro de ligação ele ainda é muito pouco pra que esse aluno compreenda a dimensão daqui do instituto.

11) No tocante a avaliação das rotinas e processos adotados pelo IFCE tendo em vista a melhoria continua do PROEJA na Instituição, como o Sr.(a) avalia essa questão?

R: Existem dois mecanismos de avaliação, primeira avaliação docente que ela acontece geralmente no final do semestre e ela não se restringe só ao PROEJA mais aos cursos com um todo, essa avaliação docente tanto pode se dá em LOCO, o pedagogo indo a sala e aplicando os questionários e agora ela ta sendo aplicada no próprio acadêmico o aluno só tem acesso a matricula se ele preencher a avaliação docente em paralelo a essa avaliação aqui nós também recebemos um instrumental de avaliação do MEC que é aplicado com os alunos, com os professores, com o gestor pedagógico, com os coordenadores, com o pro - reitor de ensino, enfim, pra avaliar em que medida esse programa vem atendendo.

Essa avaliação é especifica para o PROEJA?

R: É uma avaliação especifica do PROEJA, é a própria CETEC que elabora esse instrumental e ai manda por e-mail e ai essa avaliação é feita, depois agente tabula, manda todos os impressos pra Brasília, não fica nenhum impresso aqui vai tudo pra lá.

Essa avaliação vem feita desde quando?

Isso foi feito, se não me falhe a memória foi feito em 2008 e foi feita em 2009, foi encaminhada pra CETEC.

12) De um modo geral, como o Sr.(a) avalia os resultados obtidos pelo IFCE na execução do PROEJA?

R: Eu acho Albuquerque que a minha resposta infelizmente ela não vai ser completa como eu gostaria de ser, como eu gostaria que fosse e em parte porque aqui no instituto falta um setor que no meu ver é estratégico, aqui deveria ter um setor de pesquisa de cursos, tanto pra pesquisar a demanda de novos cursos pra também fazer a pesquisa do IBOPE dos cursos que

nós ofertamos, é um setor estratégico que toda instituição deve ter e aqui nós não temos se nós tivéssemos esse setor agente teria como saber se de fato o PROEJA tem atendido a necessidade do aluno, do egresso desse curso, a minha resposta ela vai ser muito pontual baseada com aqueles alunos que voltam aqui, com aqueles alunos que eu encontro no ponto de ônibus, que eu encontro aqui na 13 de maio e me dizem: “Professora eu tou empregado numa firma de refrigeração” ou “ Professora eu tou empregado numa firma de telecomunicações” que infelizmente são poucos porque agente não tem aqui esse setor específico, agora se você me perguntar fazendo uma análise do percurso do PROEJA de 2007 até hoje, porque assim eu posso dizer que eu vivenciei os anos mais espinhosos do PROEJA aqui na instituição, que eu ouvia muita reclamação porque eu ia nas salas e ficava buscando fazer a imediação das situações que aconteciam, se agente for fazer essa avaliação agente pode dizer assim, que o PROEJA ta numa fase de consolidação, eu não vou dizer que ta ótimo, não vou dizer que ta bom, eu vou dizer que esta regular, regular mais esse regular lese como uma necessidade de ainda muito investimento, tem muita coisa pra se modificar com base em tudo que agente conversou, necessidade de uma coordenação especifica pra tratar do PROEJA, necessidade de ter uma formação pedagógica contínua não desmerecendo a especialização mais eu acredito que há necessidade de uma formação pedagógica não é só para o professor do PROEJA não, para todos os professores daqui , uma formação que ela poderia ser a nível de graduação como um complemento de graduação ou também formação com uma carga horária mais flexível pra atender a problemas pontuais do PROEJA, digamos que a grande duvida do professor nesse semestre fosse avaliar, como avaliar a aprendizagem de jovens e adultos ai se montaria uma formação de 120 horas, sei lá 180 horas só abordando isso, todo semestre deveria ser feito uma consulta com esses professores “gente o que é que vocês tão querendo estudar? Qual é a dificuldade de vocês?” ai se montaria essa formação pra atender, enfim, necessidade de livros, um material didático próprio que atendesse ao linguajar desse aluno, a compreensão desse aluno, ao saber que ele trás, não existe esse material aqui, o que os professores fazer? Ou eles pegam material que eles adotam no integrado convencional ou eles elaboram apontamentos de cunho próprio com base na experiência deles é que eles vão elaborando aqueles apontamentos, tinha que ter um material propicio pra atender a esse aluno, é isso.